



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y DISCIPLINARIO
DE LA CIENCIA POLÍTICA EN MÉXICO

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Presenta

María del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia

Asesora

Doctora Lorenza Villa Lever (IIS)

Comité Tutorial

Doctora María Herlinda Suárez Zozaya (CRIM)

Doctor Roberto Rodríguez Gómez (IIS)

Doctor Armando Alcántara Santuario (IISUE)

Doctora Rosa María Lince Campillo (FCPyS)

México, D.F., noviembre de 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. EL CAMBIO INSTITUCIONAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	19
1.1. Aportaciones del neoinstitucionalismo a la comprensión del cambio institucional	20
1.2. Vertientes del neoinstitucionalismo	21
1.2.1. El neoinstitucionalismo económico	21
1.2.2. El neoinstitucionalismo sociológico	22
1.2.3. El neoinstitucionalismo histórico	25
1.2.4. Convergencias y divergencias	26
1.3. Propuestas para entender el cambio institucional en la educación superior	29
1.3.1. La perspectiva intraorganizacional	30
1.3.2. El cambio en el nivel sistémico	33
1.3.3. La perspectiva interorganizacional	37
1.4. El estudio del cambio institucional en la educación superior en México	42
CAPÍTULO 2. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN EL ESTADO LIBERAL	45
2.1. Tipos de evaluación	45
2.1.1. La evaluación como proceso de investigación social aplicada	48
2.1.2. La evaluación como práctica político institucional	52
2.1.3. La práctica evaluativa en el Estado liberal	55
2.2. La evaluación en el ámbito de la educación superior	61
2.2.1. Sistemas de aseguramiento de la calidad	63
2.2.2. Evaluación externa de la calidad	65
2.2.3. Experiencias internacionales en torno a la evaluación y la acreditación	68
2.2.4. Aspectos críticos y desafíos de la evaluación externa	70

CAPÍTULO 3. EMERGENCIA Y EXPANSIÓN DE LA CIENCIA POLÍTICA ACADÉMICA EN MÉXICO, EN EL CONTEXTO DEL MODELO DESARROLLISTA	85
3.1. El auge del desarrollismo y la emergencia de la Ciencia Política en México: 1951-1967	86
3.1.1. La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales	89
3.1.2. La investigación y difusión de la disciplina	94
3.2. Ajustes en el modelo desarrollista: el desarrollo compartido o la economía mixta	97
3.2.1. La expansión de la educación superior en la década del desarrollo compartido	97
3.2.2. La política de planificación de la educación superior	99
3.2.3. El comportamiento de la oferta y de la matrícula escolar de Ciencia Política	101
3.2.4. La investigación y difusión de la Ciencia Política mexicana: perspectivas, obras y autores	102
Reflexiones sobre el capítulo	106
 CAPÍTULO 4. CONSOLIDACIÓN DE LA CIENCIA POLÍTICA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL	 109
4.1. La educación superior en la década perdida	110
4.1.1. La expansión de la Ciencia Política en la crisis de los años ochenta	112
4.2. La política de modernización de la educación superior: 1989-2008	114
4.2.1. El Tratado de Libre Comercio con América del Norte y la educación superior	115
4.2.2. La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	119
4.2.3. La política de evaluación y aseguramiento de la calidad	120
4.2.4. Los vaivenes presupuestales y el comportamiento de la matrícula universitaria	127
4.3. La Ciencia Política en la actualidad	129
4.3.1. La investigación de la Ciencia Política en México: perspectivas, obras y temas de investigación	131

Reflexiones sobre el capítulo	133
CAPÍTULO 5. DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE LA CIENCIA POLÍTICA	139
5.1. Aspectos metodológicos	140
5.2. Análisis de los programas de licenciatura en Ciencias Políticas por régimen y tipo de institución	144
5.3. Análisis de los programas de licenciatura en Ciencias Políticas por región	152
Reflexiones sobre el capítulo	157
CAPÍTULO 6. DESARROLLO DISCIPLINARIO DE LA CIENCIA POLÍTICA EN MÉXICO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO	163
6.1. Análisis comparativo de los planes de estudios de la licenciatura en Ciencia Política: 1992-2011	166
6.1.1. Objetivos de los planes de estudio	166
6.1.2. Estructura de los planes de estudio	169
6.1.3. Contenido de los planes de estudios	176
6.2. Composición y habilitación de la planta académica	181
Reflexiones sobre el capítulo	185
CONCLUSIONES	191
ANEXOS	203
BIBLIOGRAFÍA	225
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	239

INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación gira en torno al desarrollo de la Ciencia Política (CP) en México. Su propósito es conocer la relación que existe entre el entorno sociopolítico, las políticas de educación superior y la institucionalización y profesionalización de la CP.¹

El primer acercamiento con el tema derivó de la experiencia profesional obtenida en la Asociación de Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (Acceciso), organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) para acreditar los programas de educación superior en las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales. De estas experiencias surgió el interés por conocer la relación entre el devenir sociopolítico y económico, las acciones de regulación del Estado en la educación superior y el desarrollo institucional de la CP, que derivaron en las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son los factores y fuerzas sociales —nacionales e internacionales— que han influido en la institucionalización y profesionalización de la CP en México?; ¿cómo ha sido el desarrollo institucional de la CP durante un periodo que abarca poco más de sesenta años?; ¿cuál ha sido la evolución de la oferta educativa y de la matrícula escolar?; ¿qué influencia ha tenido el entorno económico, político y social sobre el desarrollo de la CP como disciplina académica a lo largo de su historia?; ¿cómo han intervenido las políticas educativas predominantes en la institucionalización de la disciplina?; ¿cuál es el panorama actual de la formación de los profesionales en CP?, y ¿cuáles son los rasgos que distinguen dicho desarrollo tanto en el aspecto organizacional como disciplinario?

Algunos autores han planteado que la institucionalización de la CP —como de otras disciplinas científicas en México— ha estado estrechamente vinculada con el poder

¹ Emmanuel Wallerstein, *Abrir las Ciencias Sociales*, México, Siglo XXI, 1996, p. 9. Se entiende por institucionalización la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para la producción de nuevo conocimiento como para la formación de profesionales en una disciplina. La profesionalización, por su parte, es un proceso que implica el establecimiento de planes de estudio específicos de formación de los profesionistas, de acuerdo con los objetivos de formación definidos; la adopción y creación de paradigmas teóricos que orienten la organización y el contenido de los planes de estudio; el reconocimiento público y social del carácter de profesión de una disciplina y la autorización oficial a los egresados para el ejercicio profesional (GiovannaValenti Negrini, “Ejercicio 1990”, p. 435).

político y con el impulso por parte del Estado, en virtud del papel estratégico que las instituciones de educación superior desempeñan para el desarrollo del país (Reyna, 2007). Entre otras razones, porque en ellas descansa, principalmente, la responsabilidad de formar recursos humanos altamente especializados, y recae gran parte de la responsabilidad de preparar docentes para el resto del sistema educativo. En ellas se realiza la mayor parte de la investigación científica, tecnológica y humanística en el ámbito nacional, la cual no sólo favorece el avance científico, disciplinario y profesional, sino que una buena proporción gira en torno al estudio y las posibilidades de solución de los más acuciantes problemas nacionales. Las universidades son, también, difusoras del conocimiento, promotoras y salvaguardas del patrimonio cultural, constructoras de una identidad nacional y, en última instancia, legitimadoras del poder político.

La literatura sobre la educación superior es abundante y hoy se tiene un conocimiento amplio sobre este nivel educativo. La mayoría de los estudios se han sustentado en las diversas vertientes del neoinstitucionalismo y las variadas corrientes de la teoría organizacional. Su foco de interés se ha centrado en el cambio experimentado en las políticas educativas a partir de los años noventa y sus efectos sobre diferentes aspectos del sistema de educación superior.

Entre los autores que más han trabajado el tema en México se pueden mencionar a: Acosta (1998, 2002, 2004), Álvarez y González (1998), Didriksson y Herrera (2002), Kent y De Vries (2002), Muñoz y Rodríguez (2000), Muñoz (2002), Rodríguez (2002), Rodríguez y Casanova (2005), entre otros. Otros autores han centrado sus investigaciones en los cambios experimentados en el perfil, las condiciones laborales y las prácticas de los académicos: Gil (1996), De Vries (2001), Grediaga y Rodríguez (2005), Galaz *et al.* (2008). La mayoría de las investigaciones se basan en estudios de caso. Existen, así mismo, análisis importantes que se han enfocado en el desarrollo y los cambios experimentados en las instituciones del sector privado (Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004; Acosta, 2005; Buendía, 2011, y De Garay, 2011).

Por otro lado, aunque en fechas recientes ha aumentado la literatura orientada a la comprensión del desarrollo institucional de la CP, existen pocos estudios que analicen los aspectos relacionados con su enseñanza a escala nacional (Aburto, 1992; Suárez-Íñiguez, 1989; Alarcón Olgún, 2011), sólo el trabajo de Villagómez y Farías establece una relación interesante entre las fluctuaciones de la matrícula de CP y Ciencia(s) Política(s) y Administración Pública (CPYAP) y los acontecimientos del contexto político entre los años de 1974 y 2007 (Villagómez y Farías, 2009). Sin embargo, ninguno aborda el tema desde una perspectiva comparada.

No obstante, persiste la necesidad de seguir trabajando objetos de estudio sobre temáticas no tratadas. Tal es el caso de los estudios por ramas de conocimiento, que aporten evidencias empíricas que nos ayuden a responder algunas interrogantes sobre la influencia de las políticas gubernamentales en el desarrollo organizacional, intelectual y disciplinario de las diferentes ramas del conocimiento. Los programas académicos son, a fin de cuentas, los ámbitos de acción donde se expresan, de manera concreta, las políticas gubernamentales y los proyectos de las instituciones de educación superior.

En este orden de ideas, el trabajo que aquí se presenta pretende contribuir a llenar ese déficit en la agenda de investigación. Su objetivo es poner a prueba los planteamientos de los trabajos de análisis sobre el cambio institucional. El universo de estudio es la totalidad de la oferta educativa vigente de CP y compararla desde una perspectiva histórica, y de acuerdo con los tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) y las regiones que ofrecen la carrera. Su meta es garantizar una visión panorámica que proporcione una base más extensa para saber qué factores y fuerzas sociales influyeron en la orientación de la propuesta educativa y si las políticas orientadas a la educación superior tienden a estrechar las diferencias y homogeneizar la calidad de la oferta en términos interinstitucionales y regionales o, por el contrario, han contribuido a segmentarla y jerarquizarla.

Basado en los planteamientos y enunciados teóricos que manejan las diferentes corrientes del enfoque neoinstitucionalista y organizacional, así como de los ensayos e

investigaciones empíricas de los estudiosos del cambio institucional en la educación superior y de la historia de la CP en México, se adelantan las siguientes hipótesis de trabajo que orientarán la investigación:

- El comportamiento y las características de los programas académicos de licenciatura en CP en México responden a la realidad del sistema socioeconómico y político y a los arreglos institucionales en diferentes planos, desde el nivel internacional hasta el sectorial.
- Los programas académicos de CP y CPYAP han modificado su comportamiento y características a lo largo de la historia institucional de la disciplina, en razón de la voluble dinámica de cambio del entorno económico y sociopolítico y la transformación de las normas institucionales.
- Las respuestas y los cambios organizacionales y disciplinarios presentan diversas modalidades que varían en intensidad, alcance y ritmo en función de los diferentes tipos institucionales en los que se ofrece la licenciatura.
- Las resistencias al cambio provienen de diferentes fuentes: la tensión y falta de correspondencia entre distintos órdenes institucionales (la autonomía y las políticas de intervención del gobierno federal, por ejemplo); los patrones de conducta heredados del pasado (*path dependence*) que imprimen una marca genética a la costumbre y los comportamientos que imitan, de manera no racional, a otras organizaciones consideradas como exitosas (isomorfismo).

Las hipótesis anteriores tienen su expresión en varias dimensiones de la institucionalización y profesionalización de la CP en México. En primer lugar, significa que la realidad cambiante del sistema sociopolítico y económico constituye el marco de referencia macro para entender el comportamiento y las características de los programas de formación de profesionales de CP y CPYAP. Dicho en otros términos, los acontecimientos del contexto sociopolítico y la evolución del aparato burocrático-administrativo del Estado han influido en la fluctuación de la oferta educativa y de la matrícula, en el ritmo de crecimiento y en la orientación de los programas académicos.

En segundo lugar, que la intervención del Estado y las políticas públicas hacia el sector influyen en los aspectos que adquiere la institucionalización y profesionalización de la disciplina.

También significa, en tercer lugar, que los programas académicos de CP y CPYAP que se crearon en diferentes momentos de la historia institucional de la CP se definieron de acuerdo con las características institucionales y disciplinarias imperantes en la época. De ahí que, al modificarse los incentivos del entorno institucional, existan, en este ámbito, diferentes capacidades para enfrentarlos y, como resultado, se genere una oferta educativa segmentada y jerarquizada, cuyos niveles de desarrollo organizacional y de reconocimiento social varíen según el tipo de institución y de la región geográfica.

Por último, que las políticas de evaluación externa han favorecido la reforma y modificación periódica de los planes de estudio de los programas de licenciatura; pero ello no significa que la formación profesional, hoy en día, sea pertinente para abordar el estudio de las transformaciones y retos que provienen de la realidad internacional o local.

Aspectos metodológicos:

De conformidad con los objetivos de este trabajo y con las hipótesis planteadas, el análisis se aborda tanto desde una perspectiva histórica como comparativa, mediante las siguientes preguntas que orientan el trabajo empírico:

- ¿Qué factores permitieron la creación y el desarrollo de la oferta educativa de licenciatura de CP y CPYAP en México?
- ¿Cómo se ha comportado la matrícula de los programas de licenciatura en CP y CPYAP históricamente?
- ¿Qué elementos constituyen los rasgos que permiten establecer características y diferencias en la oferta educativa de licenciatura de CP y CPYAP en términos de desarrollo institucional?

- ¿Cuáles son los componentes que permiten identificar la estructura y la orientación de los planes de estudio de la formación de profesionales en CP y CPYAP?

El análisis sobre el desarrollo histórico institucional de la CP se dividió en tres etapas: la de emergencia y la de expansión, inscritas dentro del paradigma económico conocido como “desarrollista”; la etapa de consolidación de la disciplina que transcurre durante la década de crisis de los años ochenta, y el ascenso del modelo basado en el paradigma neoliberal de desarrollo. La concepción y el papel de la educación superior en México han variado en cada modelo.

El modelo “desarrollista” que inició hacia mediados de la década de los años cuarenta, estableció como finalidad principal de la educación superior la de formar cuadros profesionales para el crecimiento de una economía que estuviera a la par de los países desarrollados en el mundo. Este proyecto se generó en el contexto de la teoría de la modernización y del paradigma desarrollista como modelo de desarrollo económico y social, el cual tuvo como ejes la idea de la intervención reguladora del Estado sobre la actividad económica y el control de los efectos sociales negativos de la libre competencia. Éste consideró a la educación como instrumento privilegiado del desarrollo económico y como factor de movilidad social.

La perspectiva interventora-planificadora tuvo amplio éxito hasta finales de los años setenta, cuando comenzaron a hacerse evidentes las limitaciones de la intervención planificada de la economía, mismas que se tradujeron en un déficit de legitimidad del régimen. El agravamiento de las crisis económica y política, a principios de los años ochenta, impuso la necesidad de una reorientación del modelo de desarrollo y de la función del papel del Estado en la economía. En ese contexto emergió un nuevo paradigma que se conoce como neoliberal.

El proyecto educativo neoliberal, que surge en la década de los años ochenta y está vigente hasta la fecha, también sostiene la idea de que la educación superior es palanca

del desarrollo económico, pero ésta deja de ser instrumento de la política cultural y social del Estado, de identidad nacional y de movilidad social, para convertirse en un bien comercial, donde la prestación del servicio opera bajo la lógica de mercado y en el que las instituciones compiten entre sí por la atracción de estudiantes y por el financiamiento público. La política educativa en este modelo pone el énfasis en la calidad educativa y en la evaluación externa como instrumento que condiciona el financiamiento de las IES del sector público, al tiempo que la presencia del sector privado cobra gran relevancia.

Dentro del proyecto educativo “desarrollista”, a partir de la década de los años setenta, se distinguieron dos estrategias políticas para regular la educación superior: la primera es la política de financiamiento público de las instituciones educativas basado en el crecimiento de la matrícula, los programas y los cursos académicos de las IES, dejando la planeación y definición de los programas y cursos, así como la evaluación de la calidad, bajo la responsabilidad de las propias instituciones. La segunda iniciativa se propuso regular y equilibrar la matrícula de la educación superior mediante la desconcentración de la población escolar del área metropolitana de la ciudad de México; y diversificar la oferta educativa para mejorar la distribución de la matrícula en educación superior por áreas de conocimiento.

En el proyecto neoliberal, las políticas de intervención y regulación del gobierno federal pretenden lograr una mayor competitividad de las instituciones de educación superior a través del establecimiento de un sistema de evaluación, acreditación y certificación de todos los aspectos y dimensiones que involucran a la educación superior y una política de financiamiento público que se otorga con base en los resultados de tales evaluaciones.

En el área de la política de educación superior que concierne, específicamente, a la enseñanza e investigación en CP se consideraron las normas institucionales, así como los principales actores interesados.

Las normas institucionales formales que marcan las reglas del juego en el ámbito nacional son, en primer lugar, los derechos constitucionales que, entre otros, les confieren el carácter de autonomía y las regulaciones en materia laboral a las universidades públicas;² en segundo término, están los ordenamientos jurídicos que rigen las facultades y procedimientos de la administración pública, así como las reglas de actuación propias del sistema y subsistema de educación superior. Las instituciones formales compiten, de acuerdo con el nuevo institucionalismo, con las informales, conforme a las reglas del juego dictadas por las costumbres, las tradiciones y “la forma en que convencionalmente siempre se han hecho las cosas”. Dichas normas, formales e informales, de competencia constituyen, en suma, el marco institucional al que recurren los actores, concretamente, para manejar las modalidades de sus interacciones, para hacer valer sus intereses, y para garantizar que los resultados estén de acuerdo con la posición que guardan con respecto a la educación superior y la disciplina.

Entre los actores públicos contemplados están, a la cabeza, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior, los gobernadores y secretarios de educación de los estados, así como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Empero, no hay que dejar de mencionar que, en los últimos años, el Poder Legislativo, por medio de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, ha desempeñado un papel importante en la discusión y aprobación del presupuesto destinado a las instituciones del subsistema público de educación superior.

Entre los actores de la esfera internacional que han impulsado la institucionalización de la CP se distingue, en primer lugar, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO, por sus siglas en inglés) por el papel que representó en la creación del primer programa profesional en la disciplina, pero en las últimas décadas también la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y las agencias internacionales de certificación de conocimientos y acreditación,

² Algunas instituciones privadas también gozan de autonomía, pero ésta no está garantizada en la Constitución, sino que fue otorgada por decreto del Ejecutivo federal.

como la Asociación de Escuelas y Universidades del Sur de Estados Unidos (SACS por su siglas en inglés).

Entre las instancias de la sociedad civil, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha significado un espacio de mediación y concertación entre las IES y la SEP para la identificación de problemas y la formulación de la política y programas del sector, mientras que la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), fundada a finales de 1981, agrupa y representa los intereses de las instituciones mexicanas particulares de educación superior. Las organizaciones facultadas para llevar a cabo procesos de evaluación externa son el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, creado en 1993 en el marco de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el cual está facultado para llevar a cabo procesos de evaluación diagnóstica y la Acceciso, asociación reconocida por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) en 2003, para llevar a cabo procesos de evaluación con fines de acreditación y certificación de los programas académicos de licenciatura en CP.

Los rectores, funcionarios y demás colaboradores de la estructura de gobierno y de gestión de las universidades públicas y privadas, quienes a través de diversas modalidades de prácticas políticas y el establecimiento de redes de relación con actores institucionales —externas, con los gobiernos federal y de los estados, como internas, con sus comunidades académicas—, buscan cumplir, de la mejor manera, con los objetivos y llevar a cabo las transformaciones que sus instituciones requieren. Otros participantes, no menos importantes de tomarse en cuenta, son las comunidades académicas, estudiantiles y profesionales de CP que desarrollan sus actividades en las estructuras académicas creadas para tal fin y que, en diversos momentos de la historia institucional de la disciplina, han desplegado acciones para impulsar o resistir a las políticas promovidas por las autoridades gubernamentales e institucionales.

El universo de estudio de la presente investigación está conformado por el conjunto de programas académicos de licenciatura en CP y CPyAP que son las entidades académicas

operativas básicas dentro del espacio de las instituciones de educación superior. Éstos se clasificaron en programas educativos por tipo de institución, ubicación regional y orientación del programa.

a) La licenciatura en CP y CPYAP en México se ofrece dentro del subsistema universitario tanto en IES financiadas con recursos públicos, o de carácter privado. De acuerdo con la fuente de financiamiento como por el tipo de relación entre éstas y las autoridades gubernamentales, se divide en cuatro tipos de IES:

- Universidades públicas federales. Son instituciones autónomas que dependen del subsidio del gobierno federal para la ejecución de sus funciones sustantivas.
- Universidades públicas estatales. Son, en su mayoría, autónomas, pero el subsidio proviene, en distintas proporciones, tanto del gobierno federal como del estatal.
- Centros públicos de investigación. s Especializados en el estudio y la investigación de un área del conocimiento; algunos reciben el subsidio por parte del gobierno federal, mientras que otros fueron creados y financiados por los gobiernos estatales.
- Instituciones privadas de educación superior. Son aquéllas creadas por particulares; sus recursos provienen, fundamentalmente, de las colegiaturas que cobran a sus estudiantes y de las donaciones que reciben de grupos y empresas privadas.

b) Para examinar la distribución de los programas en el territorio nacional se tomó como clasificación la elaborada por ANUIES que comprende seis regiones:³

1. Noroeste: estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

³ En este trabajo se incluye al Estado de México dentro de la región Metropolitana, tal como lo hace el Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales (Comecsos).

2. Noreste: estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.
 3. Centro-occidente: estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.
 4. Centro-sur: Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.
 5. Metropolitana: la entidad federativa del Distrito Federal y el Estado de México.
 6. Sur-sureste: estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.
- c) La licenciatura se ofrece con diferentes tipos de orientaciones: CP sola, o en combinación con otras disciplinas —Administración Pública, Relaciones Internacionales, Derecho— o con otras denominaciones como Gobierno, Gestión Pública y Social o Políticas Públicas.

Para la caracterización de los programas académicos se construyó una base de datos con las siguientes variables e indicadores:

- Antigüedad (año de creación del programa).
- Tamaño (magnitud de la matrícula).
- Complejidad de la estructura académica de los planteles (existencia de programas académicos de posgrado en Ciencias Sociales reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).
- Investigación (número de investigadores incluidos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
- Reconocimiento social (constancia de acreditación emitida por el Copaes a los programas evaluados por las asociaciones de acreditación reconocidas por este organismo).

Las fuentes de donde se obtuvo la información son diversas. El año de creación de los programas académicos se consultó en: la SEP, a través de la ficha técnica del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE); la página electrónica de las

universidades, la ANUIES, o los informes de evaluación de la Aecceiso. Los datos relativos a la matrícula se encontraron en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES de 1958 a 2008; a excepción de la matrícula de 1951, que se obtuvo de Zamitiz y Olmos (1987).⁴ Para las variables “complejidad de la estructura académica” e “investigación”, la información se extrajo del PNPC; y el padrón del SNI-Conacyt del año 2012.

En el análisis de la evolución de la estructura y contenido de los planes de estudio, la imposibilidad para identificar el número, el tipo de contrato y el perfil de los profesores que imparten la carrera obligó a reducir el universo de estudio a los programas acreditados por el Copaes. Se utilizó como marco de referencia la información sobre los planes de estudio contenida en el diagnóstico elaborado por el Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública (CNCPPyAP) en 1992 y se comparó con los planes de estudio de 2011, tanto los que estaban vigentes en 1992 como aquéllos acreditados que han sido creados en fechas posteriores a ese año. Para el análisis de los planes se elaboró una base de datos que incluye: el nombre de la institución, la dependencia y la carrera; el objetivo y/o perfil del egresado; la duración de los estudios, y el número de asignaturas (distinguiendo entre obligatorias y optativas). En el segundo apartado se analiza la composición de la planta docente —profesores de tiempo completo (PTC) y de asignatura—, el perfil académico y el reconocimiento externo, a través de programas como el SNI y el Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep), y la proporción de alumnos por PTC de los programas acreditados hasta julio de 2011.⁵

Estructura del trabajo

El trabajo se ha dividido en seis capítulos. En el primero se recuperan las principales ideas del neoinstitucionalismo en sus tres vertientes más importantes, así como algunos

⁴ La ANUIES comenzó a publicar sus Anuarios en 1958. Los Anuarios consultados contienen información de la matrícula del año inmediato anterior. El 2008 es el último anuario publicado a la fecha de elaboración de este capítulo.

⁵ Sobre este último punto es necesario aclarar que no se incluyó en el análisis de la planta académica de los Programas de Licenciatura en Ciencias Políticas (PLCP) del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad Autónoma Metropolitana-I (UAM-I) y la Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP), toda vez que la fuente para la obtención de información sobre la magnitud y características de la planta académica que imparte los programas se obtuvo de Copaes, a través de los informes de acreditación, y estos programas no cuentan con dicho reconocimiento.

enfoques interpretativos que explican la dinámica del cambio en la educación superior y los factores, procesos y actores sociales que impulsan al sistema hacia la integración regional o convergencia o hacia la diferenciación de los sistemas. A pesar de que los autores seleccionados han desarrollado su interpretación desde el espacio de la Unión Europea (UE), ello no constituye una limitante, pues sus propuestas ofrecen un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas de utilidad para ser aplicado en contextos sociopolíticos y geográficos diferentes.

El segundo capítulo busca explicar la noción de evaluación y su práctica dentro del Estado liberal, así como su aplicación en el ámbito de la educación superior. Se describen algunos de los principales enfoques y modelos utilizados para asegurar la calidad de las instituciones y los programas educativos, destacando el de la acreditación. Finalmente se hacen notar los aspectos polémicos concernientes tanto a la dimensión metodológica y procedimental de la evaluación como a las tensiones político-institucionales que estos procesos han generado.

En los capítulos tres y cuatro se reconstruye la historia del desarrollo intelectual e institucional de la CP en México y se analiza de qué manera el entorno económico, político y social influyó en el proceso de institucionalización y profesionalización de la disciplina.

Esta historia se abordará a partir de dos ejes: el desarrollo institucional analiza las tendencias generales en la evolución de la oferta educativa y de la matrícula escolar en el nivel de licenciatura, mientras que el eje intelectual recupera la percepción de los profesionales académicos que han practicado la CP en México, quienes han escrito sobre la naturaleza, contenidos y fines de la disciplina; sus autores más representativos; las obras que han marcado esta rama del saber; así como las temáticas que han predominado en diferentes momentos de la historia.

El capítulo tres corresponde a las etapas de emergencia y expansión de la CP. La primera abarca desde la creación de la ENCPYS de la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM) en 1951, hasta la formación del primer programa de posgrado en 1967. La etapa de expansión de la disciplina cubre de 1968 a 1981, lapso en el que la CP experimenta un acelerado crecimiento, de manera paralela a la expansión de la educación superior en México. El capítulo cuatro se inscribe en el marco del modelo neoliberal y cubre dos momentos de evolución institucional de la CP: la de transición, de 1982 a 1988, y la de consolidación, de 1989 hasta la fecha.

En el quinto capítulo se realiza un análisis comparativo sobre el grado de desarrollo organizacional de los programas académicos de CP vigentes de acuerdo con el Anuario Estadístico de la ANUIES 2007-2008. Este ejercicio se realizó con base en dos ejes: el tipo de institución y la región, y pretende corroborar si existe una correlación entre éste y el nivel de desarrollo organizacional de los programas de licenciatura en CP y CPyAP, y qué diferencias existen en el desarrollo organizacional de la CP entre las distintas regiones geográficas.

En el sexto y último capítulo se busca explicar la dinámica de los programas de enseñanza de la CP a través del tiempo, mediante el análisis de los cambios curriculares que se han introducido en los programas en las últimas dos décadas. El punto de interés se centró en identificar si a lo largo de estos años se han aportado innovaciones en la formación de los politólogos, en lo que se refiere a la estructura de los planes y sus contenidos, así como la coherencia que guardan los planes de estudio, tanto internamente, en términos de objetivos, de contenido curricular, así como con los recursos humanos con que cuenta para su puesta en marcha. Para ello se analiza la composición y el perfil de la planta académica que participa en los diferentes tipos de programas con el fin de evaluar si ésta es suficiente y adecuada, en cuanto a su magnitud y habilitación académica, para alcanzar los objetivos que se propone.

CAPÍTULO 1

EL CAMBIO INSTITUCIONAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El propósito de este capítulo es conocer cuál es la relación que existe entre el entorno económico, político, social y cultural y las transformaciones que han experimentado las instituciones y programas de educación superior. Interesa, en particular, entender qué factores explican el cambio institucional y hacia dónde conduce este cambio.

Los especialistas en la educación superior que han estudiado el cambio institucional han señalado que aunque los procesos de globalización y los nuevos modelos de gestión gerencial presionan a los sistemas e instituciones de educación superior a adoptar políticas, estrategias, mecanismos y procedimientos similares, que han dado como resultado una tendencia hacia la convergencia de políticas a escala mundial; dichos procesos adquieren distintas modalidades y características, se expresan con diferente fuerza y profundidad, y producen resultados diversos. Uno se pregunta al respecto: ¿cómo es que, a pesar de una creciente convergencia entre estructuras, políticas, estrategias y formas conductuales, los resultados y las consecuencias políticas difieren de un país a otro o entre distintas organizaciones que pertenecen a un mismo sistema?; ¿qué papel desempeñan las instituciones en el desarrollo de la educación superior y de qué manera cambian las instituciones, o cuál es la dinámica del cambio institucional?; ¿qué factores inducen al cambio institucional y qué provoca la resistencia al cambio? Éstas son, precisamente, el tipo de preguntas que la perspectiva neoinstitucionalista se ha planteado en sus análisis.

Para dar respuesta a estas interrogantes, en este capítulo se recuperan las principales ideas del neoinstitucionalismo (NI) en sus tres vertientes más importantes. En el segundo apartado se revisan algunos de los autores que han abordado el cambio institucional en el ámbito de la educación superior desde distintas perspectivas y niveles analíticos.

1.1. APORTACIONES DEL NEOINSTITUCIONALISMO A LA COMPRENSIÓN DEL CAMBIO INSTITUCIONAL

A partir de los años ochenta surgió una nueva corriente de investigación que pretende integrar dentro de un solo enfoque los postulados del individualismo metodológico con los planteamientos del institucionalismo tradicional. El término “nuevo institucionalismo” fue introducido, específicamente, por March y Olsen⁶ en un intento de reorientar el análisis empírico de la teoría política (Farfán M., 2006). Éste no sólo concede importancia a las instituciones y estructuras formales, sino a las reglas y procedimientos informales que sirven de marco de referencia y que proporcionan certeza y estabilidad a las relaciones, conductas y comportamiento de los actores políticos.

Los autores suscritos al NI señalan que el pluralismo, el neomarxismo o el neocorporativismo son perspectivas analíticas que no favorecen el examen comparativo y sus diferencias, las cuales, según este nuevo enfoque, se pueden explicar cuando el análisis utiliza una orientación de alcance medio (*middle range approach*) que toma en cuenta los incentivos y restricciones a los que se enfrentan los actores en sus interacciones mutuas; esto es, que incluya el estudio de las instituciones (Méndez, 1993) (Farfán M., 2006).

El NI define a las instituciones como las reglas del juego o constreñimientos que estructuran la acción social y, en algunas ocasiones, son facilitadoras de ciertos comportamientos. Como bien señala Rivas Leone: “Las instituciones articulan y desarticulan, estructuran y desestructuran, integran y desintegran, promueven y restringen nuestras conductas, nuestras reglas, códigos, tradiciones, etcétera” (Rivas Leone, 2003, p. 40).

⁶ J. G. March y Johan P. Olsen, *Rediscovering Institutions*, Nueva York, The Free Press, 1989.

1.2. VERTIENTES DEL NEOINSTITUCIONALISMO

El NI ha sido dividido en tres vertientes principales: el neoinstitucionalismo económico (NIE); el sociológico (NIS) y el histórico (NIH). A continuación se identificarán los aspectos principales de cada una de ellas y se destacarán convergencias y divergencias.

1.2.1. El neoinstitucionalismo económico

La economía neoclásica y la teoría de la elección racional han aportado a la teoría social la idea de que los actores son racionales y llevan a cabo sus elecciones con una idea maximizadora de sus ganancias. Esto significa que, en un ambiente marcado por la escasez y la competencia de recursos, los actores tenderán a actuar de una manera racional para lograr sus fines.

Los autores inscritos en la perspectiva de la elección racional consideran que una institución surge como una *decisión intencional* de individuos que buscan maximizar la posibilidad de prever los resultados sustantivos de sus interacciones; y cuando ésta deja de proporcionar a los individuos o grupos interesados más beneficios que otras formas institucionales alternativas, se desencadena un cambio institucional.

El NIE ha criticado la interpretación voluntarista del origen y transformación institucional. Autores como H. Simon, D. North y G. Tsebelis advierten, en primer lugar, que la racionalidad de los actores, en el mundo real, está acotada por información incompleta e imperfecta sobre el entorno y sobre el comportamiento de otros actores, así como por su capacidad cognitiva limitada, lo cual eleva los *costos de transacción*. Ése es precisamente el sentido de las reglas institucionales, las cuales cumplen un papel importante en la reducción de la incertidumbre, permiten una cierta previsibilidad en relación con el comportamiento de los otros actores y los resultados de la acción colectiva. Como consecuencia, aminoran los costos de transacción implícitos en todo intercambio y aumentan la eficiencia en términos de fines y ganancias (Subirats *et al.*, 2008, p. 97).

Dentro del NIE la calidad, el nivel de desempeño y la eficiencia de las instituciones y de las transacciones son factores fundamentales que explican tanto la estabilidad como el cambio institucional, toda vez que las acciones y decisiones de los actores se toman en función de maximizar intereses y metas. Esta vertiente postula que, aunque las reglas imponen límites y restricciones a la conducta de los actores políticos —quienes adecuan su comportamiento para responder a las exigencias y expectativas institucionales—, las instituciones, a su vez, se ven modificadas y transformadas de forma incremental por las acciones y decisiones de los actores políticos (Subirats *et al.*, 2008, p. 97).

Así, según North, el cambio institucional se origina, ya sea en la emigración de algunos autores quienes, en busca de eficiencia o a través de un proceso de emulación, se desplazan hacia sistemas institucionales de mayor rendimiento, considerados más eficientes. Sin embargo, el cambio no elimina a las instituciones ineficientes, como pregona la teoría de la acción racional; más bien el desarrollo institucional sigue un derrotero incierto y “tembloroso” (Subirats *et al.*, 2008, p. 102).

Resumiendo, el NIE proporciona algunos elementos significativos para comprender la lógica de las interacciones de los actores colectivos. En primer lugar, al señalar que toda interacción social implica costos de transacción, dadas las limitaciones cognitivas acerca de su entorno. Segundo, en reconocer el hecho de que los actores aceptan obedecer las normas institucionales a cambio de reducir la incertidumbre y los costos de transacción. Tercero, en privilegiar al actor como el elemento clave del cambio institucional, quien tiene la posibilidad consciente de operar sobre las instituciones, y cambiarlas o mantenerlas, para asegurar un resultado favorable a sus intereses. De tal suerte que para el NIE la creación y las reformas institucionales se explican, fundamentalmente, por las motivaciones y las acciones de los individuos y los grupos.

1.2.2. El neoinstitucionalismo sociológico

Los neoinstitucionalistas más cercanos a la tradición sociológica definen a las instituciones no sólo como normas y procedimientos convenidos entre los actores sociales sino, sobre todo, como sistemas de valores, símbolos, esquemas cognitivos y

normas de comportamiento de naturaleza no reflexiva, rutinaria, de carácter cultural, valorativo y afectivo, que proporcionan a sus miembros un marco de significación que orienta sus acciones. Desde esta perspectiva, las instituciones no solamente se vislumbran como estructuras restrictivas o facilitadoras, sino que además otorgan identidad a las organizaciones, ya que los individuos y los grupos las hacen suyas, las interiorizan.

En términos generales, las instituciones formales (constituciones, leyes y reglamentos) son documentos explícitos, y su acatamiento sigue procedimientos formales, mientras que las instituciones informales no lo son, y su supervisión se expresa mediante mecanismos como la desaprobación social o el ostracismo (Del Castillo A., 2003, p. 22).

De tal suerte que, a diferencia del NIE que considera a las instituciones como variables exógenas al actor, las cuales él puede modificar mediante su actuación, en el NIS las instituciones están interiorizadas por medio de prácticas, procedimientos y rutinas del actor al que le resulta difícil distanciarse de ellas, ni generar, en la mayor parte de los casos, cambios institucionales conscientes (Rivas Leone, 2003, p. 43).

¿Cómo se explica, entonces, desde esta perspectiva, el cambio institucional? Si bien ninguno de los autores del NIS considera a las instituciones como inmutables, y tampoco que el cambio sea un proceso exclusivamente interno, no existe una respuesta solitaria. Autores como Jepperson o Fligstein apoyan el argumento de que son aquellos impactos externos a un sistema y/o a la evolución del entorno físico, económico, social o cultural del mismo, los que inducen las transformaciones institucionales, al impedir la reproducción de los patrones institucionales en curso (Powell y Di Maggio, 1999, pp. 70 y 71).

Otra explicación es la que plantean March y Olsen (1989) quienes subrayan que los cambios institucionales son la expresión de procesos incrementales y parciales de adaptación y aprendizaje. Toda vez que las instituciones forman parte de todo un andamiaje institucional y existe una interdependencia entre sus reglas, se requiere que

los cambios en cada una de ellas resulten compatibles con los principios consagrados en otras. Esta circunstancia opera como un obstáculo para la transformación; de ahí que los cambios muchas veces sean incrementales y marginales y no radicales y substanciales (Subirats *et al.*, 2008, p. 103).

Por su parte, Di Maggio y Powell señalan que los procesos de institucionalización de los campos organizacionales⁷ favorecen el cambio institucional mediante lo que han llamado isomorfismo, el cual entienden como un proceso de imitación que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades equivalentes que enfrentan las mismas condiciones ambientales.

Existen dos tipos de isomorfismo: el competitivo y el institucional. El primero supone una racionalidad del sistema que se expresa en la competencia del mercado, en el cambio en los nichos laborales y profesionales y en las medidas de ajuste. Sin embargo, en el isomorfismo institucional las organizaciones compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, y por una buena condición social y económica (Powell y Di Maggio y pp. 108 y 109).

Existen tres mecanismos por medio de los cuales ocurre el cambio institucional isomorfo:

- El *isomorfismo coercitivo* es resultado de las presiones que ejercen otras organizaciones del entorno que obedecen a influencias políticas y problemas de legitimidad (por ejemplo, las políticas gubernamentales y las leyes) así como a las expectativas culturales en la sociedad en la que funcionan las organizaciones.
- El *isomorfismo mimético* surge cuando existe incertidumbre debido a la incompreensión de las tecnologías organizacionales; cuando las metas son

⁷ Con *campo organizacional* los autores se refieren a aquellas organizaciones que, en conjunto, constituyen un área reconocida de la vida institucional la cual incluye a todos los actores importantes. La estructura de un campo organizacional no puede determinarse *a priori*, sino que debe definirse con base en la investigación empírica. Los campos existen en la medida en que están definidos institucionalmente. El proceso de definición institucional, o "estructuración", consiste en cuatro etapas: un aumento en el grado de interacción entre las organizaciones en el campo; el surgimiento de estructuras interorganizacionales de dominio y de patrones de coalición claramente definidos; un incremento en la carga de información de la que deben ocuparse las organizaciones que participan en un campo, y el desarrollo de la conciencia, entre los participantes de un conjunto de organizaciones, de que están en una empresa común (Powell y Di Maggio, 1999, p. 106).

ambiguas o cuando el ambiente crea incertidumbre simbólica, lo que induce a algunas organizaciones a imitar el comportamiento de aquéllas más exitosas. La conducta mimética conviene a las organizaciones pues les permite dar con una solución viable sin incurrir en grandes costos de transacción.

- El *isomorfismo normativo* se explica principalmente por la profesionalización, es decir, por el proceso mediante el cual los miembros de una ocupación establecen las reglas y los mecanismos para el ejercicio y la reproducción de sus miembros, e instituyen las bases cognitivas y la legitimidad de su autonomía ocupacional. “Dos aspectos de la profesionalización son fuentes importantes del isomorfismo. Uno es que la educación formal y la legitimidad tienen una base cognitiva producida por los especialistas universitarios; el segundo es el crecimiento y complejidad de las redes profesionales que van más allá de una sola organización y a través de las cuales se difunden rápidamente los modelos” (Powell y Di Maggio, 2001, pp.109-114, citado en Dettmer, 2004, p. 24).

1.2.3. El neoinstitucionalismo histórico

El nuevo institucionalismo histórico parte de los planteamientos estructuralistas para acercarse a las instituciones. Esta vertiente del NI centra su atención en comprender de qué manera se desenvuelven los procesos políticos en un periodo de larga duración y en qué forma las instituciones condicionan la acción colectiva.

Si bien el NIH no rechaza la idea de que los actores actúan de manera estratégica para lograr sus propósitos y favorecer sus intereses, como lo señala el NIE, se diferencia de este último en dos aspectos. Primero, el NIH considera que el comportamiento de los actores está regulado por reglas controladas unidireccionalmente por un actor principal, que es el Estado, mientras que en el NIE se plantea que los procesos se desarrollan bilateralmente, como producto de una negociación entre iguales. Segundo, los autores del NIH subrayan que son las instituciones las que estructuran la política e imprimen su sello a los resultados, toda vez que son ellas las que definen los objetivos y encausan los procesos de cooperación y conflicto (Romero, 1999, p. 16). En este punto los

neoinstitucionalistas históricos se colocan en un lugar intermedio entre la perspectiva “culturalista” del NIS y la “racionalista y calculadora” del NIE (Subirats *et al.*, 2008, p. 98).

Existe un conjunto de ideas centrales en el análisis del NIH. La primera es el concepto de *path dependence*, por medio del cual los neoinstitucionalistas históricos asumen que “una vez que los gobiernos realizan su elección institucional o de políticas en un área de política determinada, los patrones creados persistirán y condicionarán las decisiones futuras por largo tiempo” (Farfán M., 2006). La razón de que esto ocurra reside en los llamados *beneficios crecientes* que obtienen los actores o coaliciones “ganadoras” dentro de un determinado arreglo institucional que da lugar a periodos de estabilidad y continuidad. Los *beneficios crecientes* son, por tanto, el factor más importante que explica la resistencia al cambio y al refuerzo de las estructuras institucionales existentes. La creación o cambio se explica por lo que se ha llamado *coyuntura crítica*, término que hace referencia a una confluencia de tiempo y secuencia, en la que la ocurrencia de algún evento nacional o internacional puede ser crucial para desencadenar un cambio. En estas circunstancias los actores relevantes (que, de acuerdo con esta perspectiva, son las autoridades que cuentan con autorización legítima para tomar decisiones) tienen la posibilidad, entre varias opciones, de seleccionar el rumbo que ha de tomar la sociedad en su conjunto, o un sector de ésta (Farfán M., 2006, p. 24).

Para el NIH, el cambio institucional puede ocurrir en periodos de bonanza o de crisis económica que provocan importantes transformaciones socioeconómicas que, a su vez, generan cambios en las clases sociales y en las coaliciones políticas; en el sistema de partidos y/o en el régimen político. En ese contexto, se crean nuevas instituciones y arreglos que toman una dinámica propia con una gran influencia sobre cambios políticos subsecuentes (Farfán M., 2006, p. 27).

1.2.4. Convergencias y divergencias

Como puede apreciarse, a pesar de sus diferencias, las variadas posiciones institucionalistas tienen un denominador común:

- La idea de que el proceso de reproducción social ha ido generando dos tipos de reglas para normar el comportamiento humano: por un lado, estructuras y reglas *formales* explícitas y generalmente formalizadas jurídicamente que forman parte del mundo del derecho y, por el otro, aquéllas que establecen constreñimientos de carácter informal, prácticas sociales provenientes de una información socialmente transmitida, compartidas por los miembros de una organización o comunidad y que forman parte de la herencia que llamamos cultura. Es necesario tomar en cuenta ambos tipos de reglas, habida cuenta de que las normas informales pueden prevalecer sobre las reglas formales e, incluso, ser más estables (y enraizadas) que estas últimas (Knight, 1992, p. 17; también North, 1990, p. 4) (Subirats *et al.*, 2008, p. 98).
- Todas las vertientes reconocen una distinción básica entre instituciones y organizaciones. Estas últimas son los espacios que dotan de una estructura a la acción humana y le permiten cumplir su papel en la división social del trabajo. North ha explicado esta diferenciación conceptual mediante una analogía con los deportes: las reglas (instituciones) tienen como propósito definir la forma en que el juego se desarrollará; mientras que los equipos (organizaciones) tienen como objetivo ganar la competencia a través de una combinación de aptitudes, estrategias e interacciones en el marco de un conjunto de reglas dado (Romero, 1999, p. 21).
- También hay consenso en considerar que, en su más amplia acepción, la racionalidad de los actores tiene límites en el plano cognitivo (*bounded rationality*) así como en el plano institucional (*bound rationality*). Para cada caso concreto debe determinarse si una institución influye sobre un comportamiento individual ampliando la información y los conocimientos a disposición de los actores en una perspectiva de transformación institucional (comportamiento estratégico) y/o sugiriendo un comportamiento compatible con las normas sociales vigentes en una perspectiva de cohesión y de socialización. Lowndes (1996, p. 195) por ejemplo, sugiere que algunas acciones estratégicas son decisivas para generar un cambio institucional, mientras que los comportamientos guiados por las normas sociales tienden a reforzar el *status quo*. (Subirats *et al.*, 2008, pp. 98-100).

- Las diversas vertientes del neoinstitucionalismo también coinciden en señalar que las reglas institucionales materializan y fijan en el tiempo las relaciones de poder entre los grupos sociales y, por último, el hecho de que aunque las instituciones posean una *estabilidad* aparentemente muy elevada, no significa que sean inmutables, y que los cambios en la realidad social pueden producir alteraciones y modificar las reglas vigentes.

Aunque existe convergencia entre las diversas variantes neoinstitucionalistas con respecto a la existencia de una interacción significativa entre el individuo y las instituciones, el NIE pone mayor énfasis en la acción del individuo racional que busca maximizar su utilidad en un marco de restricciones institucionales, mientras que el NIH otorga mayor peso a las reglas o normas institucionales, de tal suerte que las preferencias o acciones de los individuos están moldeadas y condicionadas por el contexto institucional. Por su parte, el NIS da énfasis en los aspectos de tipo cultural o sociológico y, en tal sentido, los actores eligen sus preferencias dentro de un repertorio de opciones culturalmente determinado (Farfán M., 2006, p. 5).

Otro punto en el que difieren las diversas perspectivas neoinstitucionalistas es que el NIH le otorga preeminencia al Estado, como el actor que cuenta con la capacidad de imponer una decisión sobre otros actores, a diferencia del NIE en el que el resultado de la interacción es producto de la negociación entre jugadores considerados en igualdad de condiciones.

En cuanto al tema del origen y *cambio institucional* el NIS y el NIH comparten la idea de que las nuevas instituciones surgen sobre la base de los modelos institucionales ya existentes (*path dependence*). El NIS considera que se privilegian particularmente las que otorgan mayor legitimidad social o que provienen de procesos de interpretación colectiva de significados, valores, entre otros; mientras que el NIH subraya que el cambio institucional favorece los intereses preestablecidos de unos actores en detrimento de otros; es decir, el poder se distribuye de manera inequitativa y que éste se refleja en los

momentos de elección entre distintas opciones de cambio institucional (Farfán M., 2006, p. 7).

Un punto importante en términos metodológicos, es que los neoinstitucionalistas históricos y sociológicos construyen la teoría de manera *inductiva*, basados en la interpretación del material empírico, lo cual se diferencia radicalmente del NIE que utiliza el método deductivo (Romero, 1999, p. 20).

La mayoría de los seguidores del NIE tiene una visión de los acuerdos institucionales como soluciones que se adaptan a los problemas de oportunidad, información imperfecta o asimétrica y supervisión costosa. La rama sociológica del institucionalismo, en cambio, subraya que la conducta colectiva es isomorfa, esto es, se guía por la experiencia de otros en situaciones semejantes y en expectativas que se dan por hecho. Esta vertiente sostiene que las elecciones y preferencias individuales difícilmente pueden entenderse fuera de las estructuras culturales e históricas en que se desenvuelven (Powell y Di Maggio, 1999, p. 44).

1.3. PROPUESTAS PARA ENTENDER EL CAMBIO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los efectos de la globalización sobre la educación superior no han sido los mismos en todos los países ni en todas las regiones. Por ello, para entender los efectos de este proceso en los sistemas de educación superior, es necesario considerar el contexto geográfico, histórico e institucional donde éste se produce.

Una de las regiones donde el proceso de integración y convergencia ha sido particularmente importante es Europa, en virtud de dos conjuntos de acontecimientos históricos que surgieron de manera paralela desde finales de los años ochenta. Por una parte, el acelerado colapso del socialismo de Estado dentro del bloque soviético y la ampliación del mercado capitalista a toda la región del Este, y por otra, la conformación

de la UE y sus organismos supranacionales, capaces de inducir un creciente proceso de homogenización en todos los países de ese continente.

En virtud de la relevancia que la globalización e internacionalización de la educación superior, así como los procesos de convergencia y diversidad están cobrando en Europa, el cambio institucional ha sido estudiado allí por académicos especializados en el tema, entre los que sobresalen las perspectivas de Burton Clark, Guy Neave y Franz Van Vught.⁸

1.3.1. La perspectiva intraorganizacional

La propuesta desarrollada por Burton Clark, pone el acento en la unidad operativa básica de la educación superior, a saber: la disciplina académica. Entiende a la educación superior como un sistema en sí mismo, que está en constante interacción con su entorno, cuyos insumos (*inputs*) son la demanda educativa, y los productos, salidas o respuestas (*outputs*) del sistema son los egresados incorporados al mercado de trabajo. El modelo está sustentado en tres presupuestos:

- 1) Existe una gran discordancia entre la integración discursiva y la diferenciación operacional en los sistemas de educación superior;
- 2) el “cambio acumulativo no planificado” desempeña un papel fundamental para la supervivencia de la educación superior a largo plazo, y
- 3) la educación superior es, como subsistema específico de la sociedad, un sector diferenciador por excelencia (Clark, 1996, p. 16).

El primer presupuesto sostiene que la organización del trabajo académico se divide y agrupa de manera institucional y disciplinaria, la cual cruza transversalmente a las instituciones. Como consecuencia, los académicos pertenecen a un campo disciplinario y a una institución, con una identidad profesional primaria basada, fundamentalmente, en la disciplina o la especialidad.

⁸ Las propuestas que aquí se presentan fueron publicadas en el libro coordinado por Vincent Lynn Meek *et al.*, *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon Press, 1996.

Las instituciones y el sistema en su conjunto también están estructurados por sectores y jerarquías en un continuo que va desde los sistemas más simples, como el de Italia, constituidos por un solo tipo de instituciones dentro de un único sistema público; hasta los más complejos, como los de Estados Unidos, Japón, Brasil —y, para el caso que nos ocupa, México— conformados por múltiples tipos de instituciones.

Clark argumenta que las condiciones de la modernización han provocado una tendencia hacia sistemas de educación superior cada vez más complejos, debido a que los más simples no tienen la capacidad organizacional para enfrentar las demandas y tareas múltiples —contradictorias muchas de ellas, y en constante crecimiento— que provienen de la sociedad (Clark, 1996, p. 17). Esto significa que los sistemas educativos, en su necesidad de adaptarse a las demandas de la sociedad, tienden a volverse más complejos.

La tendencia a la diferenciación es mucho mayor en la dimensión disciplinaria que en la institucional, toda vez que ésta se basa en la lógica de la investigación como fuerza impulsora que conduce hacia la especialización y la creación de nuevas disciplinas. Se manifiesta de diversas maneras:

- *Diferenciación por división temática*, la cual genera nuevas disciplinas que se separan de las disciplinas madres.
- *Diferenciación debida al reconocimiento y legitimación* de nuevas ramas de conocimiento excluidas anteriormente.
- *Diferenciación por dispersión temática*, que extiende el alcance de la disciplina tanto en términos espaciales como temporales.

De acuerdo con Clark, tres fuerzas sociales se disputan el control del sistema en el ámbito nacional: el Estado, el mercado y las asociaciones profesionales. La tensión entre estabilidad y cambio aparece como un enfrentamiento por el control entre los intereses asentados contra los emergentes. Estos últimos están representados por el aumento y la

diversificación del perfil de la población estudiantil; el crecimiento y la transformación del mercado laboral profesional, y el surgimiento y desarrollo de nuevas disciplinas.

Una consecuencia de lo anterior es que la realidad académica es de una creciente complejidad y diversificación que se asienta, principalmente, en los rasgos únicos que distinguen al sistema de educación superior como el de un sector centrado en el conocimiento.

En este proceso de creciente diferenciación de los sistemas de educación, las políticas gubernamentales son un factor de primera importancia en dos sentidos. Por una parte, la política de descentralización trata de impulsar la diversidad en función de las preferencias regionales e institucionales. Por otra, la política de financiamiento diferenciado destina una parte proporcional, cada vez mayor, del presupuesto para impulsar la competencia entre aquellas instituciones que pretenden “ser algo más” que instituciones dedicadas sólo a las actividades de enseñanza.

Los ingresos de las organizaciones dependen, cada vez más, de los Consejos de Investigación, que permiten a los académicos, grupos y departamentos de investigación obtener un trato diferenciado en función de proyectos, convenios y contratos para realizar investigación; pero también de los fondos de la industria, fundaciones privadas, servicios y de las diferentes formas de ingresos por parte de los estudiantes como becas, tutorías, créditos, etcétera (Clark, 1996, p. 22).

Otro elemento adicional que obliga al cambio proviene de la práctica de la profesión y de la esfera económica, como la diferenciación disciplinaria ya señalada; los cambios provenientes del mercado académico, así como la competencia por profesores calificados y por los estudiantes más aptos. Dichas modalidades crecen y se acentúan en la medida en que las instituciones y sistemas aumentan en tamaño y alcance (Clark, 1996, p. 23).

Clark concluye que la educación superior es una sociedad diferenciada por excelencia, que se ajusta internamente para adaptarse a las demandas de entrada (estudiantes con perfiles diferenciados), como a las conexiones de salida, mediante una mayor especialización en oferta de funciones, actividades y programas. En este sentido, los sistemas de educación superior requieren adaptarse a un entorno en rápida expansión y con necesidades cognitivas cada vez más especializadas. Para ello, crea una mayor variedad de tipos institucionales y comunidades epistémicas. Asimismo, los vínculos de la educación superior con el desarrollo económico nacional, y por la tendencia inherente de la mayoría de las disciplinas que cruzan los cuerpos académicos más allá de las fronteras, inciden, también, en la diferenciación operativa de los sistemas de educación superior. Finalmente, advierte que la dinámica de diferenciación ejerce una fuerza poderosa para que la tendencia de la educación superior sea la de una sociedad autoregulada y una arena contenciosa muy resistente a la conducción y control jerárquicos.

1.3.2. El cambio en el nivel sistémico

Si en sus argumentos Clark coloca su mirada en el factor disciplinario, Neave pone el énfasis en las fuerzas nacionales y supranacionales que ejercen presión en contra de la “homogeneización” y la “integración”.⁹ Señala que la dinámica de cualquier sistema depende, con frecuencia, del nivel de análisis y de agregación —o desagregación— en el que se ubique el análisis; sea éste el sistema, la institución o el departamento. De ahí que el tipo de comportamiento que ocurra en un plano no necesariamente es el mismo en otro. Igualmente, es posible que coexistan patrones aparentemente contradictorios entre sistemas cuando se procede a analizar entre un nivel o sector y otro.

El grado de homogeneización o convergencia en los sistemas de educación superior, tradicionalmente ha sido producto de las relaciones entre el sector y los gobiernos nacionales. Sin embargo, con el establecimiento de la UE se ha introducido una nueva

⁹ Neave define las categorías “homogeneización” e “integración” como opuestas a las de “diversificación” y “diversidad”. Estos conceptos son tipos ideales, puros; ya que nunca se alcanzan de manera definitiva en la realidad. Tampoco son lineales, esto es, ningún sistema de educación superior se mueve inevitablemente hacia la homogeneización o hacia la diversificación. Más bien lo que se observa es un proceso oscilatorio entre estos dos extremos.

“dimensión supranacional” para la coordinación de la educación superior. Según Neave, aunque siempre han existido aspectos en el sector de la educación superior que responden a factores internacionales, el Proceso Bolonia ha generado un clima de tensión en las IES, pues se ha incrementado el número de exigencias y condiciones a las que éstas deben responder.

En contraposición con Clark, quien cree que la naturaleza diferenciadora de la profesión académica es la que imprime su diversidad a la educación superior, Neave piensa que el profesionalismo actúa en dirección de la homogenización. Considera que el prestigio académico y las normas profesionales de la academia constituyen una poderosa palanca que actúa en dirección opuesta a la diferenciación, esto es, la “homogenización por imitación” o isomorfismo. Con el Tratado de Maastricht, afirma, las asociaciones profesionales han extendido su ámbito de influencia más allá de las fronteras nacionales e, incluso, algunas de ellas han logrado aumentar su capacidad de control en un escenario más extenso que el que habían controlado en otras épocas.

Neave sostiene que, tradicionalmente, la demanda de las masas por educación superior había sido uno de los factores más poderosos para estimular la diversidad institucional, la segmentación del sistema y la multiplicidad de programas. Sin embargo, el Proceso de Bolonia, por la vía de la Comisión Europea, ha adquirido facultades para imponer directrices que son vinculatorias para los Estados miembros de la UE. Una de éstas es impulsar la movilidad estudiantil, la cual ha sido un factor importante que ejerce presión hacia la coordinación y la convergencia en los sistemas de educación superior en términos del acceso, la duración de los estudios, la adecuación de los currículos, la organización de los cursos y, en ocasiones, incluso, el idioma en el que se imparten éstos (Neave, 1996, p. 29).

A partir del Tratado de Maastricht, que incluye a la educación en general y la educación superior, en particular, como asuntos de competencia de la UE, la Comisión Europea tiene facultades para intervenir y “completar” las acciones de los Estados miembros, justificándose en la necesidad de asegurar “la calidad” de la educación, la cual se ha

convertido en la esencia y el centro de todo el ordenamiento normativo relacionado con la educación superior.

Por tradición, los sistemas de educación superior de la Europa continental se construyeron con base en un modelo que se sustentó en los principios de homogeneidad formal y autonomía académica, que se conoce como universidad en un Estado centralizado o universidad jacobina.

El principio de la homogeneidad formal ha tenido como propósitos no sólo mantener un orden administrativo, sino crear una provisión similar de servicios y condiciones dentro de un sector estipulado del sistema nacional de educación superior para asegurar igualdad de oportunidades para el estudiante y una competencia por las plazas académicas en condiciones de equidad.

La centralización en este modelo, señala Neave, no es únicamente un mecanismo administrativo y organizacional; es también un valor político de legitimidad con base en el principio de la homogeneidad legal.¹⁰ Una consecuencia de este fundamento es que las transformaciones de gran calado deben introducirse en todo el sistema y a un ritmo similar para preservar el propósito de homogeneidad y de servicios uniformes, lo cual es una limitante para la innovación.

La autonomía académica es el segundo principio sobre el que se construyeron los sistemas de educación superior en el continente europeo. Este concepto no es unívoco y estático, sino un espacio con delimitaciones fluctuantes y modalidades variadas.

En el modelo humboldtiano, la autonomía académica es individual, no institucional. La Universidad asume la responsabilidad de promover la transmisión del conocimiento y la difusión de la cultura y es, en consecuencia, la expresión del Estado como entidad cultural. Éste, por su parte, garantiza las condiciones de un marco legal adecuado para el

¹⁰ Neave señala que las investigaciones empíricas revelaron, sin embargo, la limitación del principio de homogeneidad formal como un medio efectivo para garantizar la igualdad en el acceso y la eficiencia terminal de la educación superior, tanto en el ámbito regional como de clase social.

desarrollo de las actividades universitarias y sirve de contención para evitar intromisiones externas, principalmente de las fuerzas e intereses locales, que pongan en riesgo los objetivos de la investigación y la enseñanza universitaria.

La versión napoleónica de autonomía académica es mucho más restringida, ya que comprende un control administrativo sobre las condiciones de contratación y promoción de los profesores, quienes se consideran parte del personal de Estado. También ejerce un estricto dominio sobre los planes y programas de estudio, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es considerado como una actividad independiente del Estado, sino la expresión y sustento de la unidad nacional.

Pero independientemente de las diferencias en la concepción de autonomía académica en estos dos modelos, ambos comparten un denominador común: la autonomía académica no es sólo una cuestión de salvaguardar la libertad de enseñanza-aprendizaje; es también un asunto de proteger al sector de las presiones, exigencias y solicitudes de trato especial por parte de los intereses creados y de los privilegios heredados (Neave, 1996, p. 35).

Con el plan Bolonia, el principio de homogeneidad formal y la autonomía académica han sido remplazados por el Estado Evaluador que resulta ser, hoy en día, un mecanismo más eficiente para lograr procesos de rendición de cuentas y control, los cuales actúan de manera directa y continua sobre las actividades sustantivas de la academia. En este modelo de control del “aseguramiento de la calidad”, existe una vinculación entre las diferentes dimensiones del proceso educativo, por ejemplo, entre la productividad, o la eficiencia terminal y el financiamiento subsecuente de instituciones y programas (Neave, 1996, p. 37).

Neave argumenta que el Estado Evaluador favorece, en apariencia, una mayor diversificación institucional que el modelo basado en la homogeneidad formal, pero ello no significa que las instituciones tengan absoluta libertad, dado que están condicionadas al desempeño. Dicho en otros términos, las fuerzas de convergencia o uniformidad no

sólo han sido reubicadas y redireccionadas, sino que han adquirido una capacidad permanente, rutinaria y probablemente más efectiva. El financiamiento condicionado al desempeño tiene, en opinión de Neave, varias ventajas sobre el principio de homogeneidad formal, entre ellas, su naturaleza operativa; su supuesta objetividad y la aceptación de la diversidad institucional.

El Estado-nación, concluye Neave, sigue siendo el nivel donde se encuentran las fuerzas de convergencia más poderosas y fuertes, debido a la presencia de un cuerpo burocrático que es, legal y financieramente, extremadamente poderoso. Sin embargo, las autoridades gubernamentales ya no son las únicas con las que las universidades tienen que dialogar en el establecimiento de reglas para la operación de los sistemas públicos de educación superior; ahora los poderes supragubernamentales son fuerzas sociales poderosas con las que las universidades deben entrar en contacto.

1.3.3. La perspectiva interorganizacional

Frans Van Vught centra su trabajo en la diversidad externa, entendida como las diferencias entre las instituciones de educación superior.¹¹ La unidad de análisis en el modelo de Van Vught es el conjunto de un tipo específico de organizaciones, no considerándolas de manera individual. Se plantea como objetivo ofrecer un marco conceptual que permita comprender las causas que dan lugar a los procesos de diferenciación¹² y homogeneización.¹³

¹¹ Van Vught enfoca su atención en la interacción entre las instituciones y su entorno, con base en tres escuelas del pensamiento del comportamiento organizacional, a saber: la ecología de la población, la dependencia de recursos y el isomorfismo institucional. *La perspectiva de la ecología de la población* se basa en la teoría de la evolución de Darwin. Ésta pone el acento en “las fuentes de variabilidad y homogeneidad de las formas organizacionales y, en ese sentido, coloca la mirada en la dinámica de la población, especialmente en la competencia entre diversas organizaciones por los recursos escasos, tales como la membresía, el capital y la legitimidad. *La teoría de la dependencia de recursos* hace hincapié en los procesos de interacción entre las organizaciones y su entorno. De acuerdo con esta perspectiva, las organizaciones dependen de su entorno; pero, al mismo tiempo, tienen la capacidad de influir sobre éste. *El isomorfismo institucional* asume que, para sobrevivir, las organizaciones deben adaptarse a la existencia y las presiones de otras organizaciones de su entorno. Estos procesos de adaptación tienden a conducir a la homogeneidad, en la medida en que las organizaciones reaccionan de manera parecida ante condiciones ambientales similares. El isomorfismo es, por tanto, un proceso restrictivo que fuerza a las organizaciones a asemejarse cuando enfrentan condiciones ambientales análogas.

¹² Van Vught señala que la noción de “diferenciación” es distinta a la de “diversidad”. La primera es un proceso mediante el cual emergen nuevas entidades en el sistema; mientras que la diversidad se refiere a la variedad de entidades en un momento determinado. La diferenciación denota un proceso dinámico, la diversidad da cuenta de una situación estática.

Van Vught parte de la consideración de que la educación superior es un sistema compuesto por organizaciones individuales que están insertas en un ambiente configurado por las condiciones socioculturales, políticas y económicas en las que éstas operan. El sistema de educación superior es abierto, ya que existe una interacción continua de las organizaciones con el ambiente tanto en términos de los insumos (estudiantes, recursos financieros, facultativos y otros) como de productos (*outputs*) referidos a egresados, resultados de investigación, consultorías, servicios y otros.

Como efecto de esta interacción, las instituciones educativas reciben insumos del ambiente, y generan productos para el mismo. Éstas requieren de una provisión continua y suficiente de los recursos que proporciona el entorno, a fin de asegurar su supervivencia. En conclusión, cuando existe escasez de recursos, las organizaciones de educación superior compiten entre sí para asegurar un suministro continuo y suficiente de recursos (Van Vaugh, 1996, pp. 50-52)

No obstante, existe una influencia recíproca entre organizaciones y ambiente, ya que si bien es cierto que las condiciones sociales, políticas y económicas tienen efectos sobre las organizaciones, también las acciones emprendidas por éstas para modificar su ambiente en favor de sus intereses de sobrevivencia, crecimiento y certidumbre se reflejan, de alguna manera, en la ley, la legitimidad y otros aspectos políticos.

La sobrevivencia y el éxito de las organizaciones dependen de considerar a las otras organizaciones de su entorno, lo que conduce a algún tipo de isomorfismo institucional, cuyo resultado es una creciente semejanza en el comportamiento organizacional y una disminución de la diversidad en el sistema.¹⁴ De ahí derivan los siguientes enunciados teóricos:

¹³ El concepto que Van Vught utiliza es el de “des-diferenciación”.

¹⁴ Van Vught recupera el concepto de isomorfismo institucional y los mecanismos para alcanzarlo de Powell y DiMaggio (1999).

- a) Cuanta más uniformidad exista en las condiciones del entorno de las organizaciones de educación superior, menor es el nivel de diversidad del sistema de educación superior. Cuanto más grande sea la influencia de las normas y valores académicos en el plano organizacional, menor será el nivel de diversidad en el sistema de educación superior. (Van Vught, 1996, p. 54).

Van Vught señala que en la literatura sobre educación superior se pueden encontrar dos factores clave para probar estos enunciados: la capacidad de los profesionales para definir y defender las normas y valores académicos como relevantes para las organizaciones de educación superior; y la extensión en la que tales normas y valores orientan la conducta de imitación de las instituciones de menor prestigio. (Van Vught, 1996, p. 54).

Los dos enunciados anteriores muestran que la ocurrencia real del proceso de diferenciación u homogeneización se explica por las posibles combinaciones de las condiciones ambientales (externas) y las características organizacionales (internas). Ya sea que la tensión entre las fuerzas aumente o disminuya, o que la conjunción de éstas ofrezca una explicación coherente para los procesos de diferenciación u homogeneización y, por tanto, de mayores o menores niveles de diversidad en el sistema de educación superior. (Van Vught, 1996, pp. 54 y 55).

De acuerdo con las investigaciones empíricas que se han realizado bajo estos enunciados teóricos, las presiones del entorno (especialmente la reglamentación gubernamental) así como el predominio de las normas y valores académicos (en particular el conservadurismo académico) son los factores esenciales que inciden en los procesos de homogeneización de los sistemas de educación superior. (Van Vught, 1996, p. 56).

Sin embargo, apunta Van Vught, el entorno no es estático. Las transformaciones en el ambiente pueden afectar a las instituciones que, en un determinado momento, estuvieron aparentemente bien adaptadas, poniéndolas en riesgo. Tampoco es uniforme, de manera

que sólo las IES que estén sujetas a las mismas condiciones ambientales tenderán a actuar del igual modo, mientras las sometidas a diferentes condiciones ambientales aspirarán a hacerlo de manera distinta (Meek *et al.*, 1996, pp. 210 y 211). Esto explica por qué, ante estímulos ambientales similares, los resultados que se obtienen son diferentes.

De acuerdo con la propuesta teórica de Van Vught, se puede concluir que las instituciones están atentas al entorno para identificar las oportunidades y riesgos respecto a la obtención de recursos esenciales —no sólo financieros, sino de reconocimiento y de poder— para su sobrevivencia. Aquéllas que interpretan el ambiente de manera correcta, sobreviven, las que no, desaparecen. El mecanismo de explicación es la adecuación entre las condiciones particulares del entorno y las características específicas de una organización. De tal suerte que, para Van Vught, la coordinación de la educación superior no se logra tanto por el marco normativo y regulatorio, sino como producto de la competencia global por los recursos escasos entre subsistemas, tipos de instituciones y el entorno (Meek *et al.*, 1996, pp. 210).

Esta perspectiva de análisis considera que la diversidad es benéfica en sí misma, toda vez que asume que mientras mayor sea la variación en el tipo de instituciones que conforman un sistema (o población organizacional) más alta será la probabilidad de adecuación entre una proporción significativa de instituciones y las condiciones ambientales y, por tanto, de preservar la viabilidad y fortaleza del sistema en su conjunto.

Para sintetizar, Burton Clark centra su análisis en la dinámica de las fuerzas que obligan a los sistemas de educación superior a volverse cada vez más complejos y diferenciados, entre las cuales destaca:

- el *imperativo de la investigación* que tiende a la subdivisión disciplinaria; a la emergencia de nuevas disciplinas no reconocidas con anterioridad, y a la extensión del alcance de las disciplinas ya legitimadas;

- la *masificación de la demanda* de acceso a la educación superior que ha variado el perfil de los estudiantes lo que, a su vez, genera la diversificación de la oferta educativa;
- el *mercado laboral profesional* que también se ha vuelto más complejo y diferenciado y exige del sistema de educación superior el cumplimiento de funciones y actividades cada vez más diversas, así como egresados con cualificaciones académicas y laborales cada vez más específicas y diferenciadas; y
- la *política gubernamental* que, por un lado, fomenta la diversificación institucional, y por el otro, el financiamiento diferenciado en función del desempeño y la productividad académica.

Neave se concentra en las fuerzas sociales en los niveles supranacional y nacional que inciden en la dinámica de cambio de la educación superior. Sostiene que los gobiernos nacionales siguen siendo la fuerza social más importante y poderosa para cumplir las funciones de coordinación e integración de los sistemas de educación superior, debido a su poder legal y financiero; sin embargo, el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado una transformación de la naturaleza de los mecanismos de coordinación y una redistribución de funciones entre niveles, en los que destacan:

- *los sistemas de control y rendición de cuentas y la creación de redes y agencias internacionales de acreditación;*
- *la movilidad estudiantil* que ejerce presión sobre la coordinación de los sistemas de educación superior a fin favorecer la convergencia de la oferta educativa, tanto en los niveles como en los contenidos y organización de los programas académicos;
- *las asociaciones académicas y profesionales*, las cuales definen, por un lado, las condiciones y requisitos en los que se desarrolla el conocimiento científico, imponen determinados paradigmas y métodos dominantes en cada campo del conocimiento y, por el otro, establecen el perfil de las profesiones (sobre todo las de carácter liberal) para hacerlo extensivo a toda la región.

Van Vught coloca su mirada en los diferentes tipos de instituciones de educación superior y en las interacciones que se dan entre éstos y el ambiente externo que las rodea. La idea central de este autor es que no existe una tendencia en la dinámica de cambio de los sistemas de educación superior que pueda establecerse de manera predeterminada, pues ésta depende de la interacción continua de las organizaciones con el ambiente. Los procesos de diferenciación y convergencia giran en torno a la capacidad de adaptación de las instituciones de educación superior a los cambios que se presentan en el ambiente en el ámbito económico, político o sociocultural. Sin embargo, señala:

- Las instituciones de educación superior que estén sujetas a las mismas condiciones ambientales tenderán a actuar de forma similar.
- La competencia por los insumos, principalmente financieros, genera diferenciación entre tipos de instituciones, pero también, al interior de cada uno de éstos se produce una convergencia mediante la imitación del comportamiento de las instituciones, lo que produce diferentes formas de isomorfismo.
- Mientras más uniformes sean las condiciones del ambiente que rodea a las IES, y conforme sea mayor la influencia de las normas y valores académicos al interior de las IES, menor será el grado de diferenciación en el sistema de educación superior.

1.4. EL ESTUDIO DEL CAMBIO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En la introducción de este trabajo se mencionó que el tema del cambio institucional y la preocupación por indagar la eficacia de las políticas de educación superior en la transformación de las universidades ha estado presente en la agenda de investigación educativa desde hace muchos años. Sin embargo, tres textos son particularmente importantes para los fines del presente análisis: las tesis doctorales realizadas por Del Castillo (2003) y Álvarez Mendiola (2004) así como el trabajo colectivo coordinado por Rollin Kent (2003), pues se centran en el estudio de la unidad académica operativa básica: los institutos, centros y departamentos donde se realizan las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

El trabajo de Del Castillo es un estudio aplicado a dos instituciones de educación superior que funcionan bajo modelos organizativos distintos: la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A), que cuenta con financiamiento público, y la Universidad Iberoamericana (UIA, mejor conocida como Ibero) que es privada. El trabajo busca indagar si las políticas de evaluación externa tienen mayor capacidad de incidencia en las instituciones públicas que en las privadas, en virtud de su necesidad de obtener recursos financieros adicionales otorgados por cumplimiento de ciertos estándares impuestos por conducto del proceso de evaluación externa. Los resultados de la investigación muestran que dicho proceso produce un impacto positivo en las dos instituciones objeto de estudio, en cada una de las cuales “propicia vías similares de cambio institucional en contextos universitarios que se diferencian radicalmente desde una perspectiva intraorganizacional” (Del Castillo A., 2003, p. 259).

Álvarez Mendiola desarrolla su investigación desde un enfoque comparativo, cuyo propósito es conocer de qué manera las capacidades organizacionales de diferentes tipos de instituciones favorecen o dificultan el desarrollo disciplinario y de investigación. El trabajo de campo incluye a las unidades académicas de Ciencias Sociales de un centro público de Investigación, una universidad pública federal y una estatal.¹⁵ El autor concluye que las unidades académicas de las dos universidades estudiadas presentan mayores dificultades para el desarrollo de las actividades de investigación y la innovación en el campo disciplinario, debido a que la estructura organizacional está orientada a las actividades de enseñanza y a la formación profesional, mientras que el eje organizacional del centro público de investigación es la disciplina, lo que favorece su desarrollo. Estas conclusiones son consecuentes con la idea expresada por Burton Clark en el sentido de la tensión intrínseca que existe en las instituciones de educación superior entre disciplina y establecimiento.

¹⁵ Éstas son: el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (Colmex) ; el Departamento de Relaciones Internacionales de la UAM Xochimilco y el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UAS.

Con base en un modelo de análisis que recoge de manera ecléctica las ideas planteadas por la sociología de la educación superior y la teoría de las organizaciones, la investigación coordinada por Kent consiste en el estudio sobre el cambio organizacional y disciplinario en cinco unidades académicas de Ciencias Sociales de establecimientos públicos universitarios y no universitarios localizados fuera de la zona metropolitana de la Ciudad de México.¹⁶ Los autores concluyen que sí existen diferencias entre los casos estudiados. En los centros e institutos de las universidades estatales: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad de Guadalajara (UdeG) se perciben mayores dificultades para el fortalecimiento de la investigación, el desarrollo del posgrado y la evolución disciplinaria que en los establecimientos como el Colegio de la Frontera Norte (Colef) y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), los cuales están organizados alrededor de disciplinas o de campos temáticos.

Resumiendo, Del Castillo llega a la conclusión de que sí es posible empatar la diversificación institucional con la homogeneidad en la calidad, porque elige dos universidades, aunque de diferente régimen de financiamiento como estudios de caso, mientras que tanto Álvarez como Kent seleccionan como materia de estudio distintos tipos de institución y demuestran que tal diversidad significa, también, una diferencia en el grado de fortalecimiento organizacional y en el desarrollo disciplinario.

A consecuencia de lo ya mencionado, la presente investigación establece el tipo de institución como uno de los ejes analíticos para verificar el grado de desarrollo organizacional y disciplinario de los programas académicos de CP y CPYAP.

¹⁶ Los cinco casos seleccionados para el trabajo empírico son: el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP; el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UAS; el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la UdeG; el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM de la UNAM y El Colegio de la Frontera Norte (Colef).

CAPÍTULO 2

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN EL ESTADO LIBERAL

En los últimos años, la evaluación se ha integrado, cada vez más, en el diseño, análisis y operación de las políticas públicas. Aunque los marcos político institucionales y la tradición administrativa modelan el desarrollo, incorporación y uso de la evaluación en los diferentes países, se percibe un denominador común en los sistemas de valoración de políticas en el ámbito global que ha sido impulsado por organismos internacionales como: el Banco Mundial (BM), la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el que predominan los modelos gerenciales de evaluación de desempeño y de gestión en el ejercicio de la administración pública.

Con el ascenso e instauración del paradigma neoliberal, la evaluación se convirtió en un instrumento de control por parte de las instancias gubernamentales e internacionales para verificar el desempeño eficaz de los programas de intervención social y el aprovechamiento eficiente de los recursos públicos.

2.1. TIPOS DE EVALUACIÓN

Los especialistas en el tema han clasificado la evaluación en función de criterios como: el momento en que se realiza la evaluación (evaluación diagnóstica; de seguimiento o monitoreo; evaluación sumativa), la procedencia de los evaluadores (evaluación interna; externa o mixta), el carácter, la orientación y el alcance del modelo de evaluación (descriptiva; explicativa; metaevaluación) así como las interrogantes y los atributos que el proceso evaluativo pretende responder y evaluar. En términos generales, se aplican cinco criterios para medir los efectos de una política o un programa de intervención pública (Subirats *et al.*, 2008):

1. *La evaluación de la pertinencia* relaciona los objetivos del programa con el problema público a resolver o, dicho en otros términos, valora si la política o el

programa han definido el problema y han identificado a los grupos objetivo¹⁷ de manera clara y precisa.

2. *La evaluación de la efectividad* de una política o programa, que analiza y compara los *impactos* previstos con los *impactos* reales.¹⁸
3. *La evaluación de la eficacia*, la cual relaciona los *outcomes*¹⁹ o *efectos* con los objetivos planteados.
4. *La evaluación de la eficiencia en la asignación de recursos* compara los *outcomes* o efectos de la política o programa con los recursos invertidos en éstos. Existen dos métodos para apreciar la eficiencia en la asignación de recursos de las políticas y programas públicos: los *análisis de costo-beneficio* que responden a la pregunta ¿se hubieran alcanzado los mismos *efectos* con menores recursos? y el *análisis de costo-utilidad* que busca identificar ¿cuál, de las medidas propuestas, resulta más eficiente para alcanzar el objetivo de la política o programa?
5. *La evaluación de la eficiencia productiva del programa* relaciona los *outputs* o *productos* con los recursos invertidos.

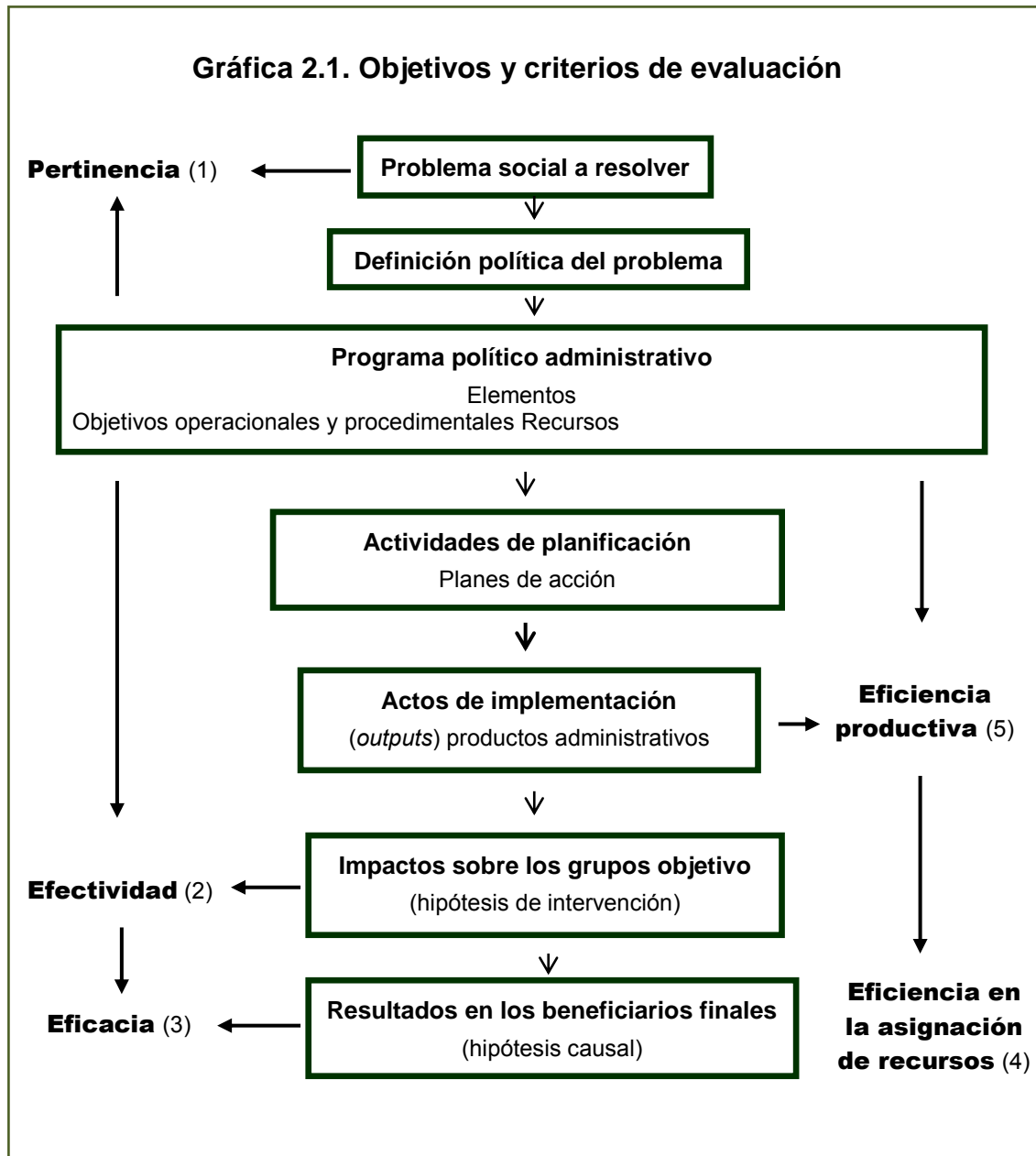
El siguiente diagrama muestra, de manera gráfica, la relación entre los distintos elementos que conforman una política o programa público y los tipos de evaluación.

¹⁷ Para Subirats *et al.*, los grupos objetivo son los causantes o responsables del problema y, por tanto, es a ellos a quienes va dirigida la política o programa de intervención. Éstos no son, necesariamente, los beneficiarios de la política o programa.

¹⁸ Los *impactos* se refieren a los *cambios de conducta* de los grupos-objetivo que pueden imputarse a los objetivos del programa y, más concretamente, a los planes de acción y a los productos (*outputs*) de implementación, sin importar si dichas modificaciones de conducta son o no las deseadas. Su análisis pretende conocer la pertinencia de la hipótesis de intervención, responder si los grupos objetivo reaccionaron como se había previsto. Los *productos (outputs)* de los procesos político-administrativos, esto es, los resultados tangibles de la implementación.

¹⁹ Los *outcomes*, por su parte, hacen referencia al conjunto de *efectos* relacionados con el problema a resolver, que pueden imputarse a los cambios en la conducta de los grupos-objetivo. El análisis de los *outcomes* permite demostrar empíricamente la hipótesis causal; si se modificó la situación de los destinatarios finales de la política o programa.

Gráfica 2.1. Objetivos y criterios de evaluación



Fuente: Subirats, et al., 2008, p. 226.

De acuerdo con Alkin y Christie, la evaluación está sustentada en dos ejes que le dan soporte:

- *Investigación social.* La evaluación, subrayan, es, ante todo, un proceso de investigación social aplicada que se rige por el imperativo de emplear un conjunto de métodos sistemáticos y confiables que permitan emitir un juicio de valor sobre un objeto. La evaluación de programas o investigación evaluativa es la

aproximación científica para evaluar el rendimiento de los programas sociales, en los niveles local, nacional, o incluso internacional. Dicho rendimiento se determina mediante la utilización de métodos de investigación sistemática para valorar el diseño, la implementación y la efectividad de un programa (Furubo *et al.*, 2002) (Haarich, 2005).

- *Control y rendición de cuentas*, que responde al deseo y la necesidad de informar a la sociedad sobre las actividades y/o recursos en la conducción de programas gubernamentales; las acciones realizadas y los logros alcanzados, a través de auditorías externas. La rendición de cuentas es entendida como a) disposición de reportar, de manera descriptiva, lo realizado; b) justificación o explicación del desempeño; c) reconocimiento de las deficiencias encontradas en el desempeño, y aceptación de la responsabilidad (Alkin y Christie, 2004).

2.1.1. La evaluación como proceso de investigación social aplicada

La evaluación de programas o investigación evaluativa se ha constituido, según Scriven (1994) en una disciplina científica general con varias áreas específicas que se han desarrollado de manera autónoma. Entre las más importantes destacan, por un lado, la evaluación de programas; de personal; de rendimiento; de productos; de proyectos y de políticas; por el otro la investigación que se realiza dentro de cada disciplina académica, con sus particularidades y especificidades, y el análisis de las evaluaciones o metaevaluación. También menciona la evaluación curricular, la de la tecnología, la ética médica, la jurisprudencia, y el control de calidad industrial (Escudero Esparza, Claves identificativas de la investigación evaluativa, 2005-2006, p. 184).

La investigación evaluativa se ha definido como “la utilización de métodos de investigación sistemática para valorar el diseño, implementación y efectividad de un programa” (Chelimsky, 1985 citado por Furubo *et al.*, 2002; Haarich, 2004) o como “la aproximación científica para evaluar el rendimiento de los programas sociales y, en ese sentido, se equipara a otras formas de investigación social aplicada”. Se distingue por los siguientes rasgos:

- a) Su objeto de estudio se centra en las políticas y los programas en todos los ámbitos y niveles de intervención social.
- b) Se enmarca dentro de las teorías del cambio social.
- c) Su método de investigación básico es ideográfico.
- d) Su finalidad es la solución de problemas concretos.
- e) Se trabaja con grandes volúmenes de datos.
- f) Requiere la cooperación entre los “clientes” dentro del programa y el equipo responsable de la investigación.
- g) El proceso de investigación se realiza en el contexto natural del programa.
- h) La difusión de los resultados sigue cauces diferentes a la investigación convencional, ya que el equipo u organismo investigador no puede hacerlos públicos sin autorización expresa de quienes los contrataron (Escudero Esparza, *Claves identificativas de la investigación evaluativa, 2005-2006*).

En la evaluación como proceso de investigación social existe un debate recurrente en torno a las siguientes cuestiones:

- 1) La primera tiene que ver con las diferencias en la definición de los objetivos y propósitos de la evaluación en razón del alcance y la manera en que ésta se conciba. El modelo de consecución de metas (Tyler; Bloom; Metfessel y Michael; Pophan; Provus) define que el propósito de la evaluación es verificar el logro de los objetivos previamente establecidos, o determinar los efectos o cambios advertidos por un grupo después de ser sometido a un programa de intervención (Cronbach; Suchman; Campbell y Stanley). Por su parte, los modelos basados en el enfoque de toma de decisiones (Stufflebeam; Alkin; Weiss) definen el objetivo como el medio para obtener información básica a fin de planificar o reestructurar una política o programa social mediante la comprensión de los procesos administrativos. En cambio, los modelos definidos dentro de la perspectiva socio-constructivista (MacDonnald; Parlett y Hamilton; Guba y Lincoln; Bhola; Fetterman) consideran que el objetivo de la evaluación es alcanzar consensos sobre los criterios que definen el valor o el mérito de un programa. Estos modelos

están diseñados para buscar la inclusión de todas las partes involucradas en términos de igualdad o de “empoderamiento” de los menos favorecidos; dar voz a todos aquellos que tienen distintas visiones u opiniones de la realidad.(Alkin y Christie, 2004).

- 2) Un segundo punto de disputa está relacionado con el modelo de causalidad; esto es, con la elección del marco explicativo que subyace en la formulación de la política y con el planteamiento de un tipo de intervención social, que busca generar cambios en la población objetivo o el contexto social (Shadish *et al.*, 1991).

- 3) La tercera cuestión gira en torno al tipo de métodos que resulta más útil en el proceso de investigación: si los cuantitativos y experimentales o los cualitativos y etnográficos. Este debate está vinculado con el punto de vista ontológico y epistemológico de los evaluadores; esto es, con la visión de la realidad, la construcción del conocimiento y con la relación entre objetividad y subjetividad en la valoración que describimos anteriormente, los cuales conducen a una fractura metodológica que se divide en dos posiciones:
 - La positivista, que defiende la existencia de una realidad externa y cognoscible mediante evidencia empírica y la neutralidad del evaluador. Quienes defienden esta posición se inclinan por el análisis mediante la utilización de métodos estadísticos y modelos econométricos para encontrar asociaciones que expliquen las variables dependientes.
 - La interpretativa, que privilegia el análisis histórico, descriptivo y cualitativo, así como la elaboración de conceptos y categorías de análisis, la comprensión, así como la valoración de los procesos desde una perspectiva histórico-sociológica.

- 4) Un cuarto punto de divergencia está referido a las fuentes e instrumentos de información que se privilegian en función de la orientación metodológica del modelo de evaluación. Así, los positivistas tienden a preferir los archivos, documentos y sistemas de información estadística como fuentes privilegiadas y a construir instrumentos como pruebas estandarizadas, objetivas para la recolección de datos. En cambio, los modelos basados en una posición interpretativa suelen utilizar los testimonios de los individuos como sus fuentes de información privilegiada y la entrevista a profundidad; la observación y otros instrumentos etnográficos identificados con la antropología social como sus herramientas de recolección de datos.

- 5) Un quinto tema de debate en el campo de la investigación evaluativa se refiere a las llamadas cuestiones de valor. Por un lado, está el asunto de la forma como se deben definir los criterios bajo los cuales se considera que un programa refleja mérito o valor y, por el otro, quién fija los criterios de valor. En relación con el primer punto, algunos autores señalan que existe una diferencia entre estimar el mérito o determinar el valor de un objeto, de tal suerte que no son términos que pueden usarse de manera indistinta. En el caso del mérito, éste se vincularía con las características intrínsecas del objeto, mientras que el valor se relacionaría con su utilidad social (Escudero Esparza, 2003, p. 17).

En relación con la determinación del valor de un objeto, existen posiciones encontradas y hasta opuestas. Autores como Donald Campbell, que sustentan su teoría de evaluación en el paradigma positivista, sostienen que, dado que los valores dependen del mérito o valía que confieran los seres humanos a las situaciones concretas, éstos son subjetivos y, por tanto, carecen de fundamento cognitivo (Alkin y Christie, 2004, p. 84). En tal virtud, los evaluadores pueden determinar justificadamente los datos, pero no pueden hacerlo con los valores, por lo que han de tratarlos como expresiones emocionales o preferencias individuales, con base en un cálculo utilitario. Dicho en otros términos, como los valores están determinados por medios no racionales, se admiten todas las preferencias para maximizarlas. Así, los evaluadores que se adhieren a este paradigma

suelen aceptar y adoptar los valores que determinen agentes externos, sea de agencias internacionales, o las autoridades del programa.

Por su parte, la concepción constructivista plantea que las personas escogen no sólo sus valores, sino también sus propios datos; construyen sus mundos y sus realidades. En tal circunstancia, los evaluadores deben asumir la función de facilitadores, mediadores o negociadores de las construcciones de la realidad de los participantes, de manera que se alcancen acuerdos entre de los grupos implicados. (House y Howe, 2001).

Finalmente, autores como Scriven o House, consideran que tanto los datos como los valores pueden determinarse mediante procedimientos racionales, dialógicos e incluyentes para lograr juicios de valor objetivos; de manera tal que los evaluadores pueden desarrollar una teoría prescriptiva jerárquicamente diferenciada entre valores (Alkin y Christie, 2004). Tanto Scriven como House advierten que se puede diferenciar, en situaciones concretas, entre necesidades y preferencias, donde las primeras tienen mayor peso axiológico que las segundas.

2.1.2. La evaluación como práctica político institucional

La visión político institucional de la evaluación ha sido abordada desde las perspectivas de la economía política y el institucionalismo, las cuales buscan establecer la relación entre economía y política y cómo se manifiesta esta relación en los diferentes arreglos institucionales para satisfacer las necesidades de bienestar y desarrollo de la sociedades capitalistas.

La distribución del bienestar ha sido abordada por la Economía Política bajo el concepto de “Estado de Bienestar”. Esta expresión está asociada con la provisión de servicios por parte del Estado a fin de garantizar niveles mínimos de vida y de bienestar en la población. En este sentido, la promoción de bienestar y servicios sociales es una de las funciones básicas de todo Estado liberal, independientemente de su orientación política e ideológica.

Esta dimensión es también la que le da sentido a la política social, entendida como la gestión colectiva de los servicios de bienestar social, así como de los riesgos sociales derivados del desarrollo del capitalismo industrial. El Estado desempeña una función redistributiva del bienestar y de los riesgos a través de los siguientes mecanismos: a) los servicios sociales relacionados con la protección directa del Estado; b) la transferencia de los recursos impositivos que se aplica a subsidios, transferencias e incentivos, y c) el reconocimiento del derecho al trabajo y la regulación del mercado laboral, mediante acciones de protección al trabajador, servicios extensivos a la familia, prestaciones, pensiones, primas de beneficio, entre otros (Solarte, 2004, p. 121).

Isuani y Nieto señalan que la “cuestión social”, ha sido estudiada desde tres diferentes perspectivas analíticas, las cuales han conformado el marco interpretativo, legitimador y/o cuestionador de todos los discursos sobre la relación entre sociedad y Estado, y entre democracia y capitalismo en el siglo XX:

1. La perspectiva liberal, predominante en Estados Unidos, se interesa por garantizar los mecanismos del mercado y la proletarización de la fuerza de trabajo. Deriva de la economía neoclásica y la filosofía moral libertaria, para las que el esfuerzo y el mérito son los componentes de la libertad individual. En consecuencia, la participación en el empleo es una obligación no sólo social, sino también moral, sustentada en incentivos racionales basados en premios y castigos. Este enfoque critica abiertamente la intervención del Estado en la vida económica, toda vez que al alterar las condiciones de participación de los individuos en el mercado, se diluyen los incentivos para la autosuficiencia individual, lo que genera individuos “dependientes” de la asistencia social (Isuani y Nieto, 2002, p. 2).

Para esta tradición ideológica, el concepto de ciudadanía queda reducido al ejercicio de los derechos civiles y políticos, ya que la consumación plena del individuo se logra cuando alcanza la autosuficiencia por medio de su participación en el mercado, sea en su papel de consumidor o de productor. En este contexto, el mercado de trabajo siempre es el mejor mecanismo para asignar recursos de acuerdo con el “mérito” y la

“productividad”. La solidaridad está limitada, ya que la asistencia social se reserva a grupos concretos que han fracasado en el objetivo de asegurarse su propio bienestar. Esto le da un tinte de provisión de caridad que estigmatiza a los beneficiarios y genera dualismo social. Se habla de “outsiders”, “losers”, o “underclass” para referirse, despectivamente, a los individuos para quienes el mercado es insuficiente (Ramió Matas, 2001, p. 8).

2. La ideología socialdemócrata, paradigma de los países escandinavos, centra su atención en el problema de la igualdad como un referente central del orden social deseado y en la transición al concepto de ciudadanía por medio del reconocimiento de derechos civiles, políticos y sociales que modelan la construcción del contrato social. Esta perspectiva es un reflejo de las ideas de Marshall y Beveridge, cuyo anhelo democrático consistía en garantizar la igualdad en el mundo de lo social como la vía privilegiada para asegurar la libertad de todos los sujetos pertenecientes a una *polis* democrática. La integración y la ciudadanía son categorías que se construyen simultáneamente a partir de la existencia de derechos y obligaciones iguales para todos los ciudadanos, los cuales dependen de la participación en una misma “polis” (Isuani y Nieto, 2002, p. 3).

3. Por último, en los países europeos continentales y meridionales ha privado la perspectiva conservadora o corporativa. Ésta es heredera de la teoría durkheimiana en torno al problema de la cohesión social como fuente de estabilidad del orden social. Durkheim desarrolla el concepto de solidaridad orgánica como el nuevo mecanismo de integración en la sociedad capitalista industrial. Este concepto dio origen a la tradición integracionista del Estado de Bienestar, que ubicó el principio de solidaridad e integración en la esfera de las instituciones laborales, a través del jefe de familia.²⁰

Durante la década de los sesenta y los setenta, los Estados de Bienestar dieron pasos importantes para asegurar prestaciones sociales suficientes, reducir las desigualdades y

²⁰ Para conocer más sobre el tema, véase Florencia Luci (2005), “Pensar la política social: aportes desde Durkheim”, ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Sociología, UBA, Argentina; véase, también, Emilio de Ipola (comp.) *La crisis del lazo social, Durkheim, cien años después*, Buenos Aires, EUDEBA.

se afirmaron plenamente los derechos de ciudadanía social. Fue éste, en definitiva, su periodo de consolidación. Este concepto está cimentado en las tradiciones filosóficas de la modernidad, y representa una síntesis de los ideales del igualitarismo liberal y socialdemócrata. El Estado de Bienestar reconoce un nuevo tipo de solidaridad expresada en los derechos sociales, complemento necesario de los derechos civiles y políticos para garantizar la ciudadanía y la democracia plena; la consolidación de los derechos sindicales y la integración de sistemas consensuados de negociación y regulación del mercado laboral, por último, la instauración del derecho a la educación y la expansión de los sistemas educativos en todos los niveles.

Sin embargo, al transformarse las relaciones industriales y la organización familiar como consecuencia de la revolución tecnológica, se modificó el panorama de los riesgos sociales propio del capitalismo industrial, lo que llevó tanto a las instituciones del Estado de Bienestar, como a los consensos sociales que los sustentan, a una crisis. En efecto, a partir de la crisis petrolera de 1973, la economía comenzó a mostrar un aumento en los índices de inflación y desempleo, así como problemas de producción y productividad que manifestaban los límites estructurales del modelo keynesiano.

2.1.3. La práctica evaluativa en el Estado liberal

En este apartado se sostiene que la evaluación ha servido para justificar las políticas públicas implementadas por los diferentes modelos del Estado liberal. Durante el ascenso y predominio del Estado de Bienestar, la evaluación sirvió como instrumento de validación de los programas de intervención que buscaban soluciones a los problemas sociales del desarrollo capitalista. Durante este periodo, la valoración del éxito de un programa dependió de los logros alcanzados en cuanto a elevar las condiciones de vida de la población. Con el ascenso e instauración del Estado neoliberal, la evaluación se convirtió en un instrumento de control de las instancias gubernamentales e internacionales, en las cuales ha puesto un énfasis especial en la eficacia del desempeño y en la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos públicos (Solarte P., 2004).

La evaluación como práctica institucional ha estado íntimamente vinculada con las reformas del sector público desde la segunda mitad del siglo xx. Se pueden distinguir tres etapas en el desarrollo de las reformas del sector público y la evaluación: la primera etapa de la evaluación durante los años sesenta y setenta orientada a medir la *eficacia* de las políticas; la segunda comenzó a mediados de los años setenta, en el marco de la crisis fiscal del Estado que privilegió la medición del *costo-eficiencia*, y la tercera etapa, a partir de los años ochenta, que introdujo la noción de medición de la calidad en los servicios públicos a través de la Nueva Gerencia Pública (NGP).

Durante los años sesenta y setenta, la consolidación de un Estado de Bienestar en los países desarrollados estuvo acompañada de la idea de mejorar la capacidad del Estado para formular políticas de intervención a través de una profunda modernización de las estructuras políticas y administrativas. Se institucionalizaron las capacidades de planificación y evaluación, las cuales fueron vistas como herramientas estratégicas en el intento por lograr dicha modernización.

En términos teórico-conceptuales, este proceso se basó en el ciclo de las políticas como una triada entre formulación-planeación, implementación y evaluación de la política, donde la evaluación estaba concebida como un proceso instrumental de recolección y alimentación de información relevante para la elaboración de políticas y programas de intervención pública. El diseño de los procesos de evaluación se ajustaba a la investigación social experimental y empírica orientada hacia la medición de productos y resultados de las políticas sociales “sustantivas” de bienestar social y empleo.

Enraizada en el entorno optimista del periodo reformista planificador, la evaluación de políticas, desde la perspectiva normativa, pretendía elevar la *eficacia* de los resultados de las políticas públicas. Este momento se conoce como la “primera etapa de evaluación”. Estados Unidos se considera el país que marcó el paso en la política de evaluación desde mediados de los años sesenta, mientras que en Europa, Suecia y Alemania ocuparon los primeros lugares en esta misma época.

A partir de mediados de los años setenta, y en el contexto de la crisis económica y financiera desatada por el alza de los precios de petróleo, en 1973, la elaboración de políticas ha estado dominada por la restricción presupuestaria y la medición del *costo-eficiencia*. En consecuencia, el criterio normativo de la evaluación de las políticas giró hacia la disminución de programas y el aumento de la eficiencia mediante el aprovechamiento máximo de los insumos. Esta época se conoce como la “segunda etapa” en la historia de la evaluación de políticas. Una vez más, Estados Unidos, junto con Gran Bretaña y los Países Bajos son representativos de ella.

Una tercera etapa de evaluación surgió en los últimos años de la década de los ochenta y noventa, la cual coincidió con la profundización de la crisis monetaria en muchos países y con el impulso de la NGP como movimiento dominante en el discurso y la práctica internacional. Basado en los conceptos e instrumentos de la administración del sector privado, la NGP está sustentada en el “ciclo gerencial” que sigue la siguiente secuencia: establecimiento de metas-implementación-evaluación.

Los procesos de evaluación e información de naturaleza interna, están integrados a las actividades administrativas y, por tanto, forman parte inherente de la estructura organizacional de cada dependencia. De tal suerte que la tercera etapa en la historia de la evaluación se distingue por la incorporación técnico-instrumental como eje central de los procesos administrativos.

La visión gerencial impone un nuevo modelo de gestión de las políticas públicas en todos los órganos de gobierno y en todos los sectores y ámbitos de actuación a partir de la década de los ochenta y principios de los noventa. Lo que genéricamente se conoce como NGP modifica los objetos, alcances y criterios de valoración, importando criterios e indicadores del sector empresarial privado al mundo de la administración pública.

Las estrategias y políticas de privatización, desregulación y flexibilización laboral —que se iniciaron en Estados Unidos y Gran Bretaña, con las administraciones de Reagan y Thatcher, respectivamente— intentaban revertir los desajustes introducidos por el

keynesianismo. La privatización pretendía reducir la participación del Estado en la producción de bienes y servicios y la magnitud del personal administrativo en el sector público; la desregulación buscaba eliminar la intervención del Estado en la economía, y la flexibilidad laboral atacaba el poder de los sindicatos, al tiempo que se buscaban reducir los requisitos keynesianos para poder desplazar o despedir a los trabajadores de cada instancia laboral.

De las experiencias reformistas, más o menos exitosas en los países anglosajones, este modelo de gestión se expandió a los países de Europa meridional, como España y gran parte de los países de América Latina, como componente de las reformas para mejorar la eficacia y la eficiencia de sus administraciones públicas. Su implantación fue producto de la influencia de los métodos y técnicas de evaluación y de gestión de Estados Unidos en las décadas de los setenta y ochenta, así como el papel de los organismos internacionales como la OCDE; los reglamentos de los Fondos Estructurales de la UE, para los países europeos, y programas del BM y el BID en el caso de América Latina.

Una de las consecuencias más relevantes de la NGP es el desarrollo de un modelo denominado “Administración Relacional”, en el que se reduce, en forma drástica, la dimensión del aparato administrativo tradicional . El mecanismo básico para la configuración de la Administración Relacional es la externalización de servicios públicos. En este modelo, el sector público se reserva para sí las funciones de planeación, control y evaluación de los servicios públicos y transfiere la gestión directa de los servicios a un amplio abanico de organizaciones sociales, fundamentalmente privadas, que colaboran con la administración en la consecución de los objetivos planteados en los planes de gobierno.

La evaluación se integra a los procesos administrativos del sector público en el marco de la reforma del Estado, de la introducción de la NGP y de los sistemas de calidad en la gestión administrativa. La evaluación representa una de las herramientas centrales para analizar el uso transparente y eficiente del gasto público, medir el desempeño y la

gestión conforme a normas y procedimientos y dar seguimiento a la calidad de los servicios y a la satisfacción de los usuarios de los programas de intervención pública.

La administración gerencial promovió la instauración de prácticas evaluativas integradas en sistemas nacionales de evaluación en la mayoría de los países del mundo, aunque no todos hayan alcanzado el mismo grado de consolidación. La razón de la heterogeneidad de estos sistemas en los diferentes países, incluso dentro del mismo ámbito geográfico lingüístico, está relacionada con la interdependencia de los sistemas, los de evaluación con otros muchos, entre ellos, el político-administrativo, el educativo, el fiscal, el legal, etcétera, los cuales producen una particular forma de cultura evaluativa, así como grados de aceptación o rechazo a las actividades de evaluación (Haarich, 2005).

La institucionalización de la evaluación está relacionada: en primer lugar, con factores de carácter político institucionales, como: a) un régimen democrático —un sistema multipartidista, con libertad de expresión y libertad de prensa, en el que las políticas y programas públicos estén abiertos a debate—; b) un sistema de información estadística confiable y oportuno, y c) un marco institucional que favorezca el consenso de acuerdos básicos sobre el rumbo y los objetivos de gobierno entre los principales actores políticos: el poder ejecutivo y el legislativo; los partidos políticos, las cúpulas empresariales y sindicales. (Furubo *et al.*, 2002).

En segundo lugar, la consolidación de la evaluación institucional parece estar correlacionada con factores culturales como el desarrollo e institucionalización de las ciencias sociales, basadas en una sólida formación empírica y experimental, que incidan en la concepción y organización de la administración pública. La formación académica en Ciencias Sociales (Sociología, Ciencia Política, Economía y, más recientemente, en la Administración Pública) fomenta, por un lado, una cultura política y administrativa más proclive a la evaluación que la tradicional administración legal burocrática y, por el otro, incide en el tipo de reformas e intervenciones públicas prioritarias en la agenda política (Haarich, 2005).

Un tema que ha sido el centro del debate político ideológico remite a las funciones y al uso que se le ha dado a los resultados de la investigación evaluativa. Si bien la evaluación siempre ha formado parte de la teoría administrativa, con la instauración de modelos gerenciales de origen privado en la administración pública, a partir de los años noventa, la evaluación se convirtió en el instrumento para determinar el funcionamiento del aparato institucional, mediante la práctica sistemática de: evaluaciones de diagnóstico, de seguimiento o monitoreo, de resultados, de eficiencia, de impacto de los programas, y de productividad y desempeño de los empleados de las organizaciones públicas. La evaluación ha acompañado los procesos de reforma político institucional, al utilizarse como una herramienta para valorar la estructura del Estado, el marco institucional, la política de descentralización y la fiscal, entre otras medidas.

La evaluación también se ha asociado con la idea de la ciudadanía participativa en el proceso de formulación e implementación de las políticas. La función de la evaluación en este marco es la de proporcionar información útil y oportuna, en un contexto plural y democrático, con el fin de que los ciudadanos se formen una opinión acerca del desempeño del gobierno en áreas particulares de su interés.

Otra de las funciones que se le ha dado a la evaluación está relacionada con la idea de formación de capital social. Esta perspectiva está vinculada a los enfoques de planificación participativa que promueven el concurso de las comunidades en las diversas fases del proceso de intervención social, que comprenden la determinación de los objetivos y las estrategias para alcanzarlos. La evaluación, en este orden de ideas, proporciona un diagnóstico con información sobre las condiciones contextuales, las necesidades, los recursos, etcétera, los cuales facilitan la toma de decisiones con una base informada, lo que favorece el aprendizaje y el crecimiento colectivos.

En manos del Congreso, la evaluación ha servido para controlar el desempeño del gobierno, ampliar su conocimiento sobre ciertos problemas sociales, y debatir en foros públicos los resultados de una evaluación, con líderes políticos y de opinión, con

expertos académicos e integrantes de organizaciones civiles, los que la presentan, ante la opinión pública comprometida con el bienestar común (Solarte P., 2004).

La evaluación ha cumplido una función deliberativa para analizar la relevancia y la pertinencia de las acciones públicas en relación con la problemática social y las condiciones políticas existentes. Por lo general, este tipo de evaluaciones se desarrollan en los centros de investigación, en universidades y entre la sociedad civil. La evaluación, en estos ámbitos, responde a preguntas sobre la contribución de las políticas al interés público y al bien común. Los diseños de investigación evaluativa, desde esta perspectiva, se realizan con una lente de amplio espectro que permita analizar los supuestos éticos, filosóficos, políticos e ideológicos que sustentan la conformación de las instituciones y la aplicación de las políticas públicas; esto es, su relación con la justicia, la equidad y la libertad, los derechos humanos y, en general, los valores sociales que subyacen en el régimen de bienestar imperante.

Sin embargo, la práctica evaluativa también ha servido como herramienta política del gobierno y/o de las fuerzas de oposición. En general, las encuestas de opinión, muy comunes en los países democráticos, han servido para evaluar la imagen del titular del Ejecutivo o de otros funcionarios públicos, así como de los partidos políticos en la percepción de los ciudadanos.

En manos de las autoridades gubernamentales, la evaluación ha sido utilizada no sólo para medir y valorar la problemática social, sino también para detectar los aspectos más polémicos de esta problemática en la opinión pública, con el fin de considerarlos en la agenda político-institucional. En otros casos, los gobiernos han utilizado la evaluación como instrumento de racionalización de la política adoptada y como mecanismo para justificar y legitimar su actuación (Solarte P., 2004).

Finalmente, la evaluación le ha brindado un apoyo táctico al gobierno ante los cuestionamientos o la presión de los medios, los partidos opositores o los grupos de interés sobre la ineficacia o ineficiencia de una política o programa de intervención. En

tales circunstancias, el gobierno solicita la realización de un estudio de evaluación como una manera de dejar que el tiempo pase, no enfrentar a la oposición y/o posponer la toma de decisiones (Vedung, 2001).

2.2. LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La preocupación por la calidad en el ámbito de la educación superior y la creación de sistemas y mecanismos de aseguramiento de la calidad surgió como respuesta a una serie de transformaciones y demandas sociales, políticas y económicas, que han afectado a todos los países en las últimas décadas, obligando a las instituciones de educación superior a replantear su perfil institucional, sus funciones académicas y, por ende, a enfrentar nuevos desafíos de adecuación.

Las tendencias hacia la ampliación de la matrícula y la diversificación de la oferta académica, con niveles heterogéneos en la calidad, el incremento de los costos de la educación superior que compiten con otras demandas sociales en un contexto de restricciones presupuestarias, así como los efectos de la globalización y la movilidad académica y estudiantil durante la segunda mitad del siglo xx, explican por qué los temas relativos a la calidad de la educación superior y los mecanismos para garantizarla están presentes no sólo en las agendas de las autoridades educativas nacionales, sino en el de otros sectores sociales involucrados en el ámbito educativo.

La “NGP” ha tenido repercusiones en el gobierno y en la gestión de la educación superior, al imponer un esquema de conducción indirecta (*indirect steering*) en el que las autoridades gubernamentales establecen los lineamientos y proporcionan los recursos e incentivos para el desarrollo del sistema, mientras que las instituciones definen y operan los objetivos en términos de actividades y resultados (Martin y Anthony, 2007, p. 24). La NGP plantea una mayor dependencia del mercado y sus fenómenos. En los Sistemas de Educación Superior (SES), fuertemente diversificados y orientados al mercado, la acreditación se ha utilizado como un mecanismo que, al poner a disposición del público

la información sobre el estado que guardan instituciones y programas, genera una competencia por los estudiantes, los académicos y los recursos públicos y privados.

Esta nueva relación entre las autoridades educativas y las IES tiene su origen en el discurso prevaleciente sobre la responsabilidad social de estas últimas hacia sus estudiantes y la sociedad en general, y la obligación de rendir cuentas por la calidad de sus servicios y la utilización de sus recursos. El argumento que justifica dicho esquema es que los consumidores y el público, en general, reclaman transparencia por la vía la información pública sobre el desempeño de las IES.

Un segundo rasgo de la NGP consiste en que ciertas actividades que antes eran realizadas por las dependencias gubernamentales, ahora son delegadas a organismos de la sociedad civil. Entre ellas se pueden señalar las relativas a los procesos de evaluación; la elaboración de instrumentos de medición de los aprendizajes de los estudiantes; la acreditación de programas e, incluso, la expedición de títulos y licencias para el ejercicio profesional.

Si bien el control y la garantía de la calidad no son prácticas recientes ni en las instituciones educativas ni en los sistemas de educación superior, el renovado interés por este asunto ha propiciado cambios en los procedimientos de su evaluación. Actualmente, el Estado interviene en áreas de la vida académica en las que anteriormente no lo hacía, afectando tanto a instituciones, programas académicos de licenciatura y posgrado como al personal académico. Dichos procesos de evaluación se realizan de manera regular y no sólo circunstancialmente y abarcan tanto los resultados, como los insumos y los procesos (Martin y Stella, 2007, pp. 27 y 28).

2.2.1. Sistemas de aseguramientos de la calidad

Los modelos de aseguramiento de la calidad (SAC) tienden a estar integrados por un conjunto de mecanismos de evaluación interrelacionados entre sí para conformar un sistema que cubre algunas —o todas— de las siguientes actividades:

1. Evaluación relacionada con el inicio de operaciones de un programa o institución.
2. Supervisión del desempeño de una institución o programa. Generalmente con base en estándares mínimos, que incluye la supervisión del aparato administrativo y financiero.
3. Acreditación basada frecuentemente en estándares de alta calidad o excelencia.
4. Certificación de egresados, con base en exámenes estandarizados.
5. Información pública relativa al estatus de reconocimiento y acreditación de instituciones y programas.

Los fines de los SAC varían en función del uso que se hará de la información resultante de los procesos de evaluación (Martin y Stella, 2007). Éstos pueden ser de *control de la calidad*; *rendición de cuentas*, o *mejora de los procesos académicos*. Si bien los SAC orientan sus prácticas hacia cada uno de estos fines, existen diferencias entre la preeminencia de uno u otro entre los distintos sistemas.

- *Control de calidad*. Se refiere a la función tradicional del gobierno mediante la cual se asegura de que los servicios de educación superior (SES) respondan a los requerimientos mínimos de calidad. Cuando la mayoría de los SES eran públicos, esta función no resultaba tan importante, toda vez que se suponía que la supervisión interna daría, como resultado, niveles aceptables de calidad. Este supuesto está, hoy en día, cuestionado; la tendencia a la privatización ha evidenciado la necesidad de que los gobiernos vigilen los niveles mínimos de calidad, como un mecanismo de protección para los aspirantes y estudiantes, pero también para asegurar que los servicios educativos respondan a los objetivos del desarrollo nacional.
- *Rendición de cuentas*. Éste es otro de los fines hacia los cuales las autoridades públicas del sector de educación superior comúnmente orientan los sistemas de aseguramiento de la calidad, y se vincula de manera estrecha con temas como el valor de la inversión en el sector, la transparencia y el otorgar confianza a la ciudadanía.

- *Mejoramiento de diversos aspectos relacionados con las actividades y procesos académicos.* Los SAC también están orientados a cumplir el propósito de mejorar el nivel de las prácticas académicas. Para ello se requiere la participación comprometida de los docentes e investigadores, así como del personal académico administrativo, tanto de manera individual como colectiva. Sin embargo, este objetivo se alcanza fundamentalmente a través de la instauración de procedimientos de autoevaluación formales y sistemáticos que los SAC impulsan dentro de las IES.

Cuadro 2.2. Clasificación de opciones básicas utilizadas en los sistemas para asegurar la calidad

Fines	Mecanismos	Enfoque	Procedimientos	Carácter
Control de calidad	Licencia o Registro	Basado en estándares	Principalmente evaluación externa	Obligatoria
Rendición de cuentas	Evaluación Auditoría Acreditación	Basado en Misión Visión y pertinencia Estándares	Evaluación externa e interna	Obligatoria o voluntaria
Mejoramiento/ Guía	Gestión institucional de calidad	Basado en Misión Visión	Principalmente evaluación interna	Voluntaria

Fuente: Martin y Stella, 2007, p. 62.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden ser obligatorios o voluntarios. Generalmente, la acreditación o reconocimiento obligatorios están centrados en las instituciones, mientras que los sistemas para asegurar la calidad de programas son, en términos habituales, de carácter voluntario, salvo aquéllos orientados a la formación de profesionales de la educación, o a la formación en medicina e ingeniería, que son profesiones consideradas vitales para el país y requieren de una regulación más rigurosa.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen distintos *focus*: las instituciones o ámbitos específicos de las mismas, los programas académicos de uno o todos los niveles educativos, los conocimientos de los egresados de todos o algunos programas de estudio o la formación académica, la productividad y el desempeño del personal académico.

Sin embargo, estas diversas aproximaciones no tienen límites bien definidos y, en la realidad, las agencias de aseguramiento de la calidad tienden a combinar diferentes prácticas a efecto de adaptar su sistema de aseguramiento de la calidad a los requerimientos particulares del contexto local.

2.2.2. Evaluación externa de la calidad

Los métodos externos para el aseguramiento de la calidad más utilizados son: 1) *Evaluación de la calidad*; 2) *Auditoría de la calidad* y 3) *Acreditación*.

La *evaluación de la calidad* se usa a partir del proceso de evaluación externa (revisión, medición, juicio) de la calidad de las instituciones y programas de educación superior. Consiste en aquellas técnicas, mecanismos y actividades que realiza un cuerpo externo a fin de evaluar la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios de educación superior (Vlasceanu *et al.*, 2004, p. 48). Finalmente, analiza los valores encaminados al mercado de trabajo (como por ejemplo, el perfil del egresado, sus habilidades en el manejo de programas de cómputo, etcétera).

La *auditoría de la calidad* no evalúa la calidad o el desempeño *per se*, sino también la de los mecanismos e instrumentos institucionales utilizados para asegurarla. . Es un método para valorar las fortalezas y debilidades de la estrategia empleada en una institución, con el propósito de dar seguimiento y mejorar las actividades y servicios de una asignatura, de un programa académico o de toda la institución. Ésta debe realizarse por personas (auditores de calidad) que no estén directamente involucradas en las áreas que están siendo auditadas. Las auditorías de la calidad pueden realizarse para alcanzar metas internas (auditorías internas) o metas externas (auditorías externas). (Vlasceanu *et al.*, 2004, p. 50).

La *acreditación* es el método de aseguramiento de la calidad externa más utilizado en casi todos los sistemas de educación superior, ya sea como una modificación y adecuación de estrategias utilizadas anteriormente o como una enteramente nueva.

La definición sobre el concepto de acreditación es, esencialmente, la misma en los autores que tratan el tema. Consiste en un proceso de evaluación realizado por cuerpos gubernamentales, paraestatales o agencias privadas para reconocer si una institución de educación superior en su totalidad, o un programa o un curso específico, cumple con ciertos criterios y alcanza o sobrepasa ciertos estándares predefinidos y merece una constancia de calidad. El proceso de acreditación debe llevarse a cabo, de manera preferente, por un organismo externo a las instituciones de educación superior y a los gobiernos, a efecto de garantizar a los ciudadanos cierta objetividad. (Ginés Mora y Fernández Lamarra, 2005, p. 186).

La acreditación es un proceso que comprende tres fases en las que se realizan actividades específicas:

- Un proceso de autoevaluación coordinado por la facultad, los administradores y el personal de la institución o del programa académico, cuyo resultado es un informe que toma como referencia el conjunto de estándares y criterios fijados por el cuerpo acreditador.
- Una visita *in situ* coordinada por una comisión de pares académicos o expertos, que son seleccionados por la organización acreditadora, que revisa la evidencia, visita las instalaciones y entrevista a toda la comunidad involucrada —personal académico, estudiantes, egresados, empleadores y personal administrativo— cuyo resultado es un informe de acreditación, que incluye comentarios y recomendaciones por parte de la comisión.
- Una revisión del informe por parte del cuerpo acreditador, que deriva en un juicio final y en el comunicado de la decisión formal a la institución y a otras instancias pertinentes.

Tipos de acreditación. Según Sanyal y Martin existen siete tipos de acreditación, que fueron separados para fines analíticos, ya que no son mutuamente excluyentes, sino combinaciones de sus diferentes aspectos. Éstos son:

1. Obligatoria vs. Voluntaria.
2. De conformidad con su enfoque (basada en la pertinencia e integridad institucional; sustentada en estándares).
3. Según su alcance geográfico (subnacional; nacional; regional e internacional).
4. En relación con el régimen de financiamiento (público o privado).
5. De acuerdo con el subsistema educativo (universitario o tecnológico).
6. Según la unidad de análisis (de instituciones o de programas).
7. En correspondencia con la modalidad educativa (escolarizada, semipresencial o abierta, virtual o a distancia) (Sanyal y Martin, 2007, pp. 7-10).

2.2.3. Experiencias internacionales en torno a la evaluación y la acreditación

Cada sistema nacional de acreditación desarrolla su propio modelo o esquema de acuerdo con el contexto en el que se inserta y los requerimientos de los agentes del sector implicados. Sin embargo, en fechas relativamente recientes se han establecido redes y asociaciones de colaboración en aseguramiento de la calidad de alcance tanto global como regional. Éstas han surgido para satisfacer tres necesidades fundamentales: 1) regular los procesos de movilidad; 2) reunirse para tener más peso en el ámbito internacional, y 3) plantear un debate público sobre los temas de calidad.

Tal es el caso de la Red Internacional de Agencias de Calidad de la Educación Superior (INQAAHE por sus siglas en inglés), creada en 1991 y que en la actualidad cuenta con más de cien miembros en más de sesenta países. La INQAAHE es un espacio de discusión y análisis de los temas relativos al aseguramiento de la calidad a través de una conferencia bianual en los años impares; la INQAAHE organiza, durante los años pares, talleres donde las agencias discuten los temas propios de su quehacer como instancias de aprendizaje. La INQAAHE ha desarrollado códigos de buen desempeño institucional para el establecimiento y operación de agencias de acreditación, que incluye una guía con un

conjunto de criterios generales y específicos sobre el desempeño deseable de las instituciones en las diversas áreas de actividad, que también es útil para la acreditación de programas.²¹

En el plano regional, la Declaración de Bolonia, en 1999, sentó las bases para la creación del “Espacio Europeo de Educación Superior” cuyo objetivo es unificar criterios y desarrollar un conjunto de acciones comunes para favorecer la movilidad académica y profesional en la región, y elevar la competitividad de la educación superior europea en el ámbito internacional. Entre estas acciones cabe mencionar el proyecto “Tuning”,²² financiado por la Comisión Europea dentro del Programa Sócrates-Erasmus. Este proyecto persigue el reconocimiento y la integración de los distintos programas de pregrado o licenciaturas en el contexto de la internacionalización de la educación superior. En términos operativos, los mecanismos para la convergencia de las estructuras y programas de enseñanza son, entre otros: la adopción de un modelo educativo por competencia; un sistema de créditos común, el “European Credit Transfer System” (ECTS); el fomento a la cooperación europea para instaurar sistemas de garantía de calidad, con criterios y métodos comparables, y la eliminación de los obstáculos para permitir la libre movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. Con este mismo fin se crean la Red Europea de Agencias de Calidad (ENQA, por sus siglas en inglés) y el Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA, por sus siglas en inglés).

En el contexto latinoamericano, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) está integrada por agencias nacionales o regionales de acreditación y por organismos de gobierno responsables de las políticas relacionadas con la calidad de la educación superior de casi todos los países latinoamericanos. Creada en 2004, entre sus objetivos se encuentran: promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias en el campo de la acreditación; contribuir al reconocimiento de títulos, de periodos y de grados de estudio para facilitar la movilidad de estudiantes, de académicos y de profesionales; colaborar para el fomento de acciones

²¹ Véase el Cuadro 2.1 en los ANEXOS.

²² El nombre completo del proyecto es Tuning Educational Structure in Europe.

de aseguramiento de la calidad y apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y de acreditación en los países que carezcan de ellas, e impulsar la reflexión sobre futuros escenarios de la educación superior, con el fin de contribuir a su mejora permanente.

El Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) creado a iniciativa del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)²³ tiene como objetivos la evaluación y el reconocimiento de agencias acreditadoras en la región, y el fomento al desarrollo de las instancias de aseguramiento de la calidad más apropiadas a las necesidades de los países y de la formación profesional.

El “Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras” (Mexa), se establece en el marco del Sector Educativo del Mercosur en 1998, mediante un Memorándum de Entendimiento suscrito por Argentina, Brasil, Paraguay Uruguay, Bolivia y Chile para crear un mecanismo que permitiera avanzar hacia el reconocimiento público de los títulos otorgados por los seis países.

Otras experiencias internacionales han sido impulsadas por , el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) el cual elaboró un software para la gestión institucional de la calidad en educación superior, conjuntamente con especialistas de las IES de algunos países, con el propósito de impulsar el desarrollo de los procesos de evaluación en la región.²⁴ A partir de 2005, ha incluido en su página web casos que contribuyen a la formación de profesionales para la evaluación y acreditación de la educación superior.²⁵

²³ El CSUCA es un organismo constituido por las universidades públicas de Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. Creado en 1948, es el organismo oficial de integración de la educación superior en la región.

²⁴ Véase el Cuadro 2.1 en los ANEXOS.

²⁵ Entre éstos se pueden mencionar el denominado Misión Sucre, desarrollado en Venezuela y que consiste en una experiencia empírica de política educativa cuya meta es la “universalización de la universidad”. Para mayor información puede consultarse el sitio de IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve. Otro caso es el curso denominado “Taller Latinoamericano de Formación de Coordinadores de Autoevaluación”, organizado por especialistas de la UDUAL-UNAM, México, donde se reproducen los materiales de lectura que se utilizaron en el curso realizado de manera presencial. El último caso es un curso de Formación en Evaluación y Acreditación en línea, realizado por especialistas de la Universidad Tres de Febrero en Argentina.

2.2.4. Aspectos críticos y desafíos de la evaluación externa

A pesar de la tendencia a la universalización de políticas y sistemas para asegurar la calidad de la educación superior existe un debate en dos dimensiones: la primera gira en torno de aspectos tanto conceptuales, como metodológicos, técnicos y procedimentales de los métodos de evaluación; la segunda es de carácter político entre la autoridad educativa y las IES alrededor de cuestiones de legitimidad y control de los procesos educativos.

La definición y medición de la calidad

En relación con la calidad en la educación superior, los cuestionamientos provienen del hecho de que la calidad es un concepto que involucra múltiples dimensiones y referentes. En ese sentido, la noción que se tenga de la calidad adquiere significados diferentes de acuerdo con el contexto en el cual se aplique o la posición de los agentes implicados, que no son fácilmente reconciliables, ya que la definición misma del término es un proceso de carácter político. Con independencia del modelo de aseguramiento de la calidad que se adopte, existen problemas metodológicos vinculados con su medición.

Muchos de los rasgos inherentes a la calidad de la educación no son sujetos a medición. Con frecuencia, las variables cuantitativas como los juicios de opinión son imprecisos, como los resultados del aprendizaje de los estudiantes; las estadísticas de empleo y de utilidad social de la formación profesional, como también lo es el de compararlos con los resultados de aprendizaje propuestos. Algo similar sucede en relación con la investigación, la extensión y otras actividades académicas. Proveer información precisa a los agentes implicados sobre el estatus y calidad de las instituciones y programas acreditados es un verdadero reto metodológico.

Robert Stake señala que para poder adentrarnos en el tema de la evaluación de cualquier tipo de programa social es necesario distinguir entre los términos *cualidad* y *calidad*. El primero es resultado de un ejercicio descriptivo que define las características, los rasgos y la naturaleza de un objeto, un sujeto o un acontecimiento, pero no nos permite definir su valor, mientras que la noción de calidad es producto de un ejercicio de

evaluación para emitir un juicio sobre la bondad del objeto analizado. De ahí que para evaluar un programa o determinar su calidad, no es suficiente con conocer sus características, hace falta establecer criterios y estándares para determinar los méritos o el valor del mismo. (Stake, 2006) Sin embargo, el problema radica en que resulta sumamente difícil especificar en qué consisten los méritos o el valor que determinan la bondad de un programa educativo. Los siguientes elementos contribuyen a esta situación en diverso grado:

1) La complejidad misma de la educación superior, la cual tiene variadas expresiones, como la dificultad para establecer con cierto grado de certeza los objetivos específicos de la educación superior, toda vez que, como cualquier otro tipo de educación, es un proceso multidimensional que se sustenta en la compleja relación docente/alumno, difícil de convertir en indicadores evaluables. Aunado a lo anterior, la transformación de la educación superior en las últimas décadas ha implicado la diversificación del perfil del alumno y de la oferta educativa, las cuales dificultan una definición universal de la calidad de la educación superior, puesto que la que pudiera ser adecuada para un tipo de nivel educativo, programa o institución, podría resultar inadecuada para otro tipo de instituciones o modalidades educativas.

2) La diversidad de actores que tienen intereses en la educación superior. El debate sobre la calidad en la educación superior es, fundamentalmente, un asunto de quién define y con base en qué intereses, toda vez que existen múltiples actores involucrados en el sector: académicos, estudiantes, asociaciones profesionales y empleadores, cada uno con sus propias interpretaciones y estándares de calidad. Por tanto, los evaluadores tendrán que contemplar los diferentes intereses de los agentes implicados y establecer un equilibrio, de manera que el proceso evaluativo logre legitimidad.

3) Las diferentes posturas epistemológicas que pueden asumirse en la evaluación. Es posible distinguir tres concepciones sobre la noción de calidad en la educación superior: a) la concepción *basada en estándares*; b) la concepción *basada en la pertinencia con respecto al propósito institucional*, y c) el *enfoque mixto*.

- a) La concepción *basada en estándares* establece que es posible identificar y cuantificar ciertos aspectos de la educación superior y que se pueden aplicar los mismos estándares o criterios a todos los programas o instituciones, toda vez que las IES —consideran los partidarios de esta postura— tienen objetivos muy específicos y existen patrones esenciales que deben mantenerse a toda costa.
- b) La concepción *basada en la pertinencia con respecto al propósito institucional* presupone que las IES tienen diferentes misiones y objetivos, por lo que la calidad estaría basada en el cumplimiento cabal de éstos (*fitness for purpose*). En consecuencia, la medición de la calidad no permite establecer de manera predeterminada criterios comunes y cuantificables, sino que descansa fundamentalmente en el análisis del contexto específico. La calidad, según esta concepción, significaría, sobre todo, que se han alcanzado los objetivos que cada institución ha definido previamente. Esta concepción implica que cada establecimiento tiene su propia tradición, se ubica en un ambiente diferente y responde a necesidades de distintas comunidades. Sin embargo, los evaluadores dentro de esta concepción se han visto obligados a establecer ciertas unidades de medida relacionadas con la pertinencia de la misión y de los objetivos institucionales y su relevancia en el contexto económico, social, político y cultural de la educación superior (*fitness of purpose*).
- c) *Enfoque mixto*. Éste consiste en una visión más equilibrada y flexible que las dos concepciones anteriores. Los evaluadores establecen estándares mínimos predeterminados, pero dejan un amplio espacio para que las instituciones los alcancen de la manera que consideren más apropiada, de acuerdo con sus propios objetivos y prioridades. Este enfoque está siendo, hoy en día, cada vez más utilizado.

4) La extrapolación de la terminología sobre la gestión de la calidad del mundo empresarial angloparlante al ámbito de la educación. Los términos relacionados con la regulación de la calidad son vocablos importados del mundo de los negocios, específicamente del sector manufacturero, a la educación superior. Ello ha dado origen a

un estado de incertidumbre y confusión en los términos cuando se utilizan en otros contextos.²⁶Adicionalmente, los procesos de acreditación que se han desarrollado en casi todos los países han sido retomados del sistema de acreditación de Estados Unidos, por ser este país pionero en este tipo de prácticas.

Durante la segunda década del siglo xx, el enfoque dominante en la acreditación institucional en Estados Unidos correspondió a la *concepción basada en estándares*, que tenía como objetivo garantizar que las instituciones académicas contaran con los recursos organizacionales adecuados y con fuentes estables de financiamiento para el cumplimiento de sus funciones, con base en evidencia muy específica referente a la estructura y organización institucionales.²⁷

Este enfoque fue criticado porque se centraba en información fragmentada que no era necesariamente significativa; no permitía establecer diferencias entre distintos tipos y misiones institucionales; y porque otorgaba mucha importancia a las medidas referentes a insumos o recursos, pero no contemplaba la manera en que éstos se utilizaban.

Hacia 1930, la North Central Association (NCA) asumió el liderazgo de la acreditación y la anterior concepción fue sustituida por una visión más holística que contemplaba a la institución como un sistema integral y tomaba en cuenta los propósitos que la institución misma había elegido. A partir de entonces, la práctica evaluativa de las agencias acreditadoras adquirió mayor flexibilidad, los juicios cualitativos tuvieron mayor importancia, aunque se siguió considerando la información cuantitativa. (Martin y Stella, 2007, pp. 46 y 47).

Actualmente, la UNESCO define calidad en la educación superior como un concepto dinámico, de múltiples dimensiones y niveles, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, como lo hace con la misión y los fines

²⁶ Véase Anexo 2.2. Glosario de términos relacionados con la evaluación de la calidad en educación superior.

²⁷ Ejemplos típicos de los estándares solicitados eran el número total y la capacidad de las aulas; el número de títulos y ejemplares de la biblioteca; el número, formación profesional y grado del personal académico y el monto del presupuesto anual. La acreditación se basaba en un número limitado de estándares de carácter cuantitativo.

institucionales, así como con los criterios específicos del programa o de la disciplina. Muchos sistemas de aseguramiento de la calidad distinguen entre *aseguramiento de la calidad interno*, referido a prácticas institucionales internas con vistas a monitorear y mejorar la calidad de la educación superior, por un lado y, por el otro, al *aseguramiento de la calidad externa* mediante procesos de aseguramiento de la calidad institucional o de programas interinstitucionales (Vlasceanu *et al.*, 2004, pp. 46-49).

Algunos académicos latinoamericanos, especializados en planeación educativa, han desarrollado modelos para analizar la calidad en la materia. Muñoz Izquierdo, por ejemplo, parte del paradigma multidimensional de Sander (1996), a quien le reconoce el mérito de “haber distinguido entre dimensiones analíticas, sustantivas e instrumentales” (Muñoz Izquierdo, *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultado de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*, 2009, p. 28) para la elaboración de su propuesta, aunque difiere en algunas de sus interpretaciones. En ésta intervienen cinco dimensiones analíticas con sus respectivos criterios, las cuales son: 1) la dimensión económica, que se asocia con el criterio de eficiencia; 2) la pedagógica, con eficacia; 3) la axiológica con relevancia; 4) la social con la equidad y, 5) la cultural que se identifica con la pertinencia. En el siguiente cuadro se describen cada una de ellas.

Cuadro 2.3. Modelo para evaluar la calidad de la educación	
DIMENSIÓN	CRITERIO
ECONÓMICA. Busca promover el aprovechamiento óptimo de los recursos destinados a cumplir con los objetivos de la institución educativa.	EFICIENCIA. Grado de aprovechamiento de los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso educativo.
PEDAGÓGICA. Está orientada a lograr el cumplimiento de las metas propuestas en los planes y programas educativos.	EFICACIA. Grado en que se alcanzan las metas propuestas.
AXIOLÓGICA. Está orientada a promover los valores considerados deseables en los diferentes sectores de la sociedad implicados en el campo de la educación, y en su cumplimiento se aplica el criterio relevancia.	RELEVANCIA. Grado de satisfacción de las aspiraciones de los sectores sociales.
CULTURAL. Permite identificar las condiciones, posibilidades y aspiraciones de cada uno de los sectores sociales a los que se dirige la acción educativa.	PERTINENCIA. Adecuación de la planeación institucional y la práctica educativa a los a los intereses, características culturales y circunstancias de los educandos.
SOCIAL. Se orienta a asegurar una distribución equitativa de las oportunidades y beneficios de la educación.	EQUIDAD. Grado de justa distribución social de las oportunidades y los beneficios de la educación.

Fuente: elaboración propia con base en Muñoz Izquierdo (2009).

Con base en las propuestas elaboradas por diversos académicos y en el marco de un proyecto en el que participan varios países de América Latina, cuyo propósito es evaluar los cambios institucionales producidos como resultado de la aplicación de procesos de aseguramiento de la calidad en las IES, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) ha diseñado un marco de referencia metodológico que permita la recopilación de información relevante y la comparación entre sistemas e instituciones de educación superior. Dicho modelo está compuesto por seis dimensiones así como criterios e indicadores (Cinda, 2009).

Relevancia. Esta dimensión se refiere a los grandes fines de la función docente, estableciendo como criterio de referencia el *para qué se educa*. En general, éste se expresa a través de las orientaciones curriculares, por la definición de las políticas docentes y por la descripción de los perfiles profesionales de los egresados. En esta dimensión confluyen diversos actores que pueden tener propósitos convergentes o divergentes: los estudiantes; institución educativa o el sistema de educación superior; los administradores y docentes, y la sociedad que, a través de sus diferentes instancias organizativas y culturales, asigna a la institución o al sistema educativo un determinado papel social.

La relevancia se puede dar en tres planos: a) la pertinencia; b) el impacto y, c) la adecuación.

a) La "pertinencia", referida al grado de correspondencia de los fines con los requerimientos externos:

- A nivel de los individuos, la pertinencia está definida por el grado de satisfacción de los egresados, respecto a sus aprendizajes y a la concordancia entre sus aspiraciones y su trayectoria social y ocupacional. Esta correspondencia, en términos económicos, podría medirse por la tasa privada de retorno que tienen los egresados de una cierta institución.
- A nivel institucional o intrasistémico está definida por el grado de consolidación de los criterios educativos institucionales y por la coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas.
- A nivel social está definida por el grado de satisfacción cuantitativa y cualitativa que la comunidad tiene respecto a la institución. La satisfacción social, en términos cuantitativos, se puede establecer, por ejemplo, a través de un juicio referido a las tasas de cobertura, respecto a las demandas del mercado educacional; mientras que en términos cualitativos, por el grado de satisfacción de la sociedad con el desempeño de los egresados referente con las demandas económicas, sociales y de políticas de desarrollo que se ha propuesto la comunidad o con respecto a las demandas del avance científico-tecnológico.

b) El "impacto" está dado por el grado de influencia que se ejerce en el contexto interno. Este impacto puede darse:

- En términos individuales en relación con el cambio que experimentan los egresados y que puede ser atribuible, a su paso, por una determinada institución.

- En términos institucionales o intrasistémicos, como resultado de una reacción r de los egresados y de la propia sociedad ante la institución, o el sistema, afectando el clima interno y los perfiles institucionales.
- En términos sociales por las transformaciones que ocurren en la comunidad, en que se inserta la institución o el sistema educativo, y que pueden ser atribuibles a los egresados o a la presencia institucional.

c) La "adecuación" se refiere a la capacidad para responder a situaciones coyunturales o a objetivos no explícitos o emergentes. También puede darse en términos individuales, institucionales y sociales.

Efectividad. Ésta atañe a los logros y productos, es decir, a la congruencia de los propósitos, objetivos y metas con los resultados obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos eran adecuados, o no, en referencia al contexto o al medio en el cual se inserta una acción. En este caso da cuenta del *qué* se logró a través de la educación.

Suficiencia. Aquí lo que interesa es determinar con qué componentes y recursos se cuenta para lograr los aprendizajes. Estos pueden referirse a:

- Disponibilidad de "recursos humanos", mediante indicadores tales como las características académicas y culturales de los estudiantes iniciales y los criterios de incorporación y retención en el sistema; las características e idoneidad de los maestros, y a su disponibilidad en cuanto al número y el tiempo de dedicación para atender a la población estudiantil, y en la disponibilidad de personal administrativo.
- Disponibilidad de "recursos de apoyo a la docencia", incluyendo infraestructura, equipamiento de salas, talleres, laboratorios y bibliotecas, así como de medios y materiales didácticos de apoyo.
- Disponibilidad de "recursos de información", es decir, si a partir de los aprendizajes que se han definido como relevantes se alcanzan los saberes requeridos y si se conocen y manejan adecuadamente.

Eficiencia. Se busca analizar cómo se utilizan los medios para mejorar o elevar la calidad del egresado de una institución y puede ser de dos tipos:

- Una eficiencia administrativa, que se mide a través de indicadores tales como el costo por alumno, la infraestructura, equipamiento y materiales por alumno, y el número de estudiantes por docente. Todo ello relacionado con cierto nivel de logros de resultados esperados.
- Una eficiencia pedagógica que se logra, en primer término, por el "rendimiento académico", esto es, el número de estudiantes que ingresa *versus* el número de estudiantes que completa una actividad académica específica (curso, taller, laboratorio, etcétera), lo cual, a su vez, se desglosa en las tasas de transición (aprobación, reprobación y repitencia) y la tasa de deserción (abandonos y expulsiones). En segundo término, la eficiencia pedagógica está dada por la oportunidad, es decir, por el tiempo real ocupado por los estudiantes para completar sus estudios o egresar, en contraste con el tiempo planificado y formalmente estipulado en los planes de estudio.

Eficacia. Permite establecer las relaciones de congruencia entre medios y fines, es decir, si para conseguir los resultados obtenidos fue apropiada la selección, distribución y organización de los recursos usados. Esta dimensión puede medirse a través de diversos indicadores como son la relación costo-efectividad y costo-beneficio. La eficacia puede estar referida a patrones internos como el análisis de los criterios de prioridad para distribuir los recursos externos como, por ejemplo, ser la respuesta frente a recursos asignados por el Estado u otras agencias, o los criterios para evaluar el gasto público en educación en relación con las demandas sociales, o a las tasas de retorno social.

Procesos. Esta dimensión da cuenta de *cómo* se lograron los resultados. El análisis está referido, en esta dimensión, a lo administrativo-organizacional; lo administrativo-docente (horarios, administración curricular) y lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, trato entre profesores y estudiantes, relaciones con el sector productivo y la comunidad).

La acreditación y la diversificación de la educación superior

Un segundo punto polémico se refiere a la tendencia a homologar la oferta educativa en los procesos de acreditación, que impide discriminar o establecer diferencias en función de la naturaleza de las IES. Así, sólo se señalan IES o programas acreditados y no acreditados, sin considerar las distintas misiones y objetivos de las instituciones. En la experiencia internacional, algunos países reconocen categorías o niveles previos en los cuales una universidad se puede acreditar.²⁸ De acuerdo con esta clasificación se aplican procesos diferenciados para instituciones universitarias o de formación profesional, públicas o privadas; también distinguen entre programas académicos o profesionalizantes, existiendo incluso, en algunos casos, agencias especializadas a cargo de la evaluación de cada uno de estos tipos.

La connotación política de la acreditación (Harvey, 2004, pp. 5-9)

Los diversos marcos de regulación de la calidad académica giran en torno a tres actores: el Estado, la oligarquía académica y el mercado. Los enfoques son, por lo general, establecidos por una autoridad gubernamental, de suerte que estén en armonía con la filosofía de conducción de la educación superior. La oligarquía académica tiene la responsabilidad de generar incentivos para la autorregulación de las IES y las disciplinas profesionales; mientras que al mercado le corresponde promover la competencia y actualizar la calidad académica y profesional. El cambio de un enfoque a otro es también indicativo de la intención de fortalecer a uno de los tres actores, por lo general, en detrimento de alguno de los otros. En este sentido, el proceso de creación y evolución de los sistemas de acreditación tiene un importante componente político.

Como han señalado los autores Martin y Stella, siguiendo a Clark (1997), la creación de sistemas de evaluación externa, como es el caso de la acreditación, tiene que ver con un desplazamiento de poder de la comunidad académica a las autoridades educativas

²⁸ Un ejemplo es la clasificación Carnegie en Estados Unidos, que agrupa instituciones de educación superior de acuerdo a seis categorías basadas en la agregación de información proveniente de las bases de datos nacionales en un periodo de tiempo determinado. Estas categorías son complementarias y permiten identificar instituciones homogéneas en relación con sus funciones y a las características de sus estudiantes y académicos. *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*: <http://classifications.carnegiefoundation.org/>.

gubernamentales y a las asociaciones profesionales, el cual se oculta detrás de la ideología de la NGP, y que se presenta como una exigencia del consumidor de servicios educativos. (Martin y Anthony, *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*, 2007, p. 28).

No obstante, los orígenes de los procesos de evaluación estuvieron orientados hacia la academia y no fueron una respuesta a los cuestionamientos sobre la calidad de las actividades académicas, sino un instrumento para la toma de decisiones y el reconocimiento mutuo entre instituciones educativas.

Pérdida de identidad de los sistemas de educación superior

En el tema de la acreditación existen dos visiones diferentes: una primera, subordinada a conceptos productivistas, que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional, En ésta, la acreditación asume una lógica de uniformidad en los contenidos de todos los cursos dentro de los planes de estudio de una carrera. Los supuestos subyacentes a esta práctica son, por un lado, que la uniformidad es importante y deseable ya que ofrecer los mismos contenidos es equivalente a alcanzar el mismo grado aprendizaje en un área de conocimiento y, por el otro, que una mano conductora externa sabe lo que es mejor, y la academia debe adecuarse a ella. Sin embargo, lo que está detrás es el poder hegemónico de los agentes sociales más importantes . (Harvey, 2004, p. 10). Una segunda visión alternativa defiende la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política, y con la historia de cada país.

Como se ha advertido en diferentes foros académicos relacionados con la educación superior, la *transnacionalización* ha facilitado, en los países menos desarrollados, el establecimiento de filiales de universidades extranjeras, la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados. También están apareciendo agencias acreditadoras extranjeras que prácticamente venden

servicios de acreditación, de dudosa seriedad, especialmente a proveedores extranjeros. De ahí la necesidad de que los Sistemas de Acreditación de países como los de la región latinoamericana incorporen disposiciones pertinentes que extiendan la competencia hacia los programas ofrecidos por proveedores extranjeros, ya sean éstos presenciales, a distancia o virtuales.

Vinculación entre acreditación y financiamiento

Al privilegiar o restringir el financiamiento público sólo a aquellos programas o instituciones acreditados se corre el riesgo de que existan casos en que programas o instituciones estratégicos no logran la acreditación por no contar con recursos esenciales, y una política de esta naturaleza obstaculiza su recuperación y favorece la segmentación y jerarquización inequitativa de las instituciones y programas en los sistemas de educación superior.

Además, la competencia por recursos en contextos donde no todas las instituciones cuentan con las mismas capacidades institucionales para acceder a fuentes alternativas de financiamiento, permite que los resultados de la evaluación se traduzcan en una ventaja competitiva para las instituciones o programas más consolidados, por lo que autores críticos de la homogeneidad por la calidad, como Neave, la han calificado como una competencia desleal en la que los más fuertes acaparan el botín (Del Castillo A., 2003, p. 45).

Duplicación de funciones

En algunos países, existe una tendencia a que distintas instancias de un mismo sistema educativo ejerzan papeles y funciones sobrepuestas, parcial o totalmente, lo que provoca, por un lado, una innecesaria y perversa sobrecarga en los actores involucrados y, por otro, un funcionamiento sistémico caótico y con sus finalidades perdidas en sí mismas.

Tensión entre prioridades profesionales y académicas

Otro asunto polémico tiene que ver con la intromisión excesiva de los profesionistas en ejercicio en el campo académico, particularmente cuando exigen contenidos específicos en los cursos, cuando demandan determinados modelos o enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso cuando emiten juicios sobre las formas de evaluación.

Un argumento que se ha esgrimido con frecuencia contra el establecimiento de algún sistema de acreditación por parte de la comunidad académica en todo el mundo se refiere al resguardo de la libertad académica o a la descalificación de los eventuales evaluadores en relación con su competencia en cuanto a materias académicas. Los académicos consideran que los profesionistas en ejercicio, externos al medio académico, sólo deben especificar lo que es el núcleo esencial que permita formar al estudiante como profesionista en ejercicio, y dejar que la academia desarrolle un programa educativo coherente que se ofrezca de la manera que ella considere más adecuada en términos pedagógicos (Ayarza, 1993, p. 22) (Harvey, 2004, p. 12).

Legitimidad de las agencias de acreditación

Con la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad y de agencias de acreditación, a partir de los años ochenta, la evaluación se trasladó de las autoridades institucionales internas hacia un conjunto de agentes externos que incluyen al gobierno y a las asociaciones de profesionistas externos. Este desplazamiento ha generado fuertes cuestionamientos por parte de las instituciones evaluadas, en dos sentidos: en primer lugar se cuestiona su legitimidad, habida cuenta de que su creación se debe al impulso que desde un principio les dieron los gobiernos para su existencia y, en consecuencia, responden a los intereses gubernamentales, aun cuando aparentemente estén constituidas bajo una figura legal autónoma. En segundo lugar, “porque los criterios bajo los cuales se rige este tipo de evaluación (eficiencia, eficacia, productividad, competencia) se consideran ajenos a los parámetros tradicionales de la enseñanza superior (desarrollo y crecimiento de las disciplinas)” (Del Castillo A., 2003, p. 50).

Para ser reconocida y aceptada, la evaluación debe reflejar una perspectiva académica, la que se expresa a través del diseño de criterios y estándares y la conducción de procesos evaluativos. La participación de diversos sectores es importante, pero también lo es asegurar en todo momento que la visión académica y educativa sea la que orienta el proceso evaluativo.

Aumento de la carga de trabajo y burocratización

Finalmente, un tema recurrente es la cantidad de trabajo que implica el proceso de acreditación. La ausencia de sincronización e incompatibilidad de la información es indicativo del deseo de las diferentes agencias para controlar su “pedazo” de calidad y los estándares del proceso de monitoreo y, de nuevo, porque la pregunta que surge es si esto abona en beneficio del interés público o en el interés propio de las agencias acreditadoras (Harvey, 2004, pp. 14 y 15).

CAPÍTULO 3

EMERGENCIA Y DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA CIENCIA POLÍTICA EN MÉXICO EN EL CONTEXTO DEL MODELO DESARROLLISTA

Desde su fundación como disciplina académica, la CP en México ha logrado pleno reconocimiento social como profesión y un lugar destacado dentro de los diferentes campos del conocimiento. Como en otras partes del mundo, en su trayectoria para alcanzar su consolidación, hubo de romper sus lazos con el Derecho, disciplina de la cual emergió, para definir su identidad, sus formas particulares de abordar la realidad social, con teorías, enfoques y un lenguaje propio que la distingue de otras Ciencias Sociales, con las cuales comparte su objeto de estudio.

El presente capítulo tiene como objetivo construir, de manera retrospectiva, el desarrollo institucional e intelectual de la CP en México. El análisis está sustentado en las siguientes premisas: el desarrollo de la actividad científica en México ha estado relacionado con el poder político; el Estado mexicano es uno de los pilares del desenvolvimiento institucional de las diversas ciencias, tanto las llamadas ciencias duras como las sociales (Reyna, 2007, p. 249); tal impulso se ha dado, fundamentalmente, a través del marco institucional que regula el financiamiento del sector; asimismo, y dada la naturaleza de su objeto de estudio, el desarrollo institucional de la CP ha estado vinculado, desde sus orígenes, con las necesidades y expectativas del orden internacional imperante y del sistema político y administrativo nacional, y su estudio debe entenderse dentro del contexto del desarrollo sociopolítico mundial y del país.

Por otro lado, la evolución de la CP se ha visto condicionada por las características organizacionales que definen a los diferentes tipos de institución en los que se ofrece la carrera y en los que se practican otras actividades académicas, como la investigación y la difusión de la cultura. Finalmente, la práctica del quehacer científico de la disciplina se desenvuelve dentro del contexto internacional y evoluciona a la luz del debate teórico y conceptual al interior de la comunidad científica nacional e internacional. El cambio en

alguno de estos órdenes o la confluencia de varios acontecimientos afecta, de una u otra manera, la práctica disciplinaria, en lo que los neoinstitucionalistas históricos han denominado coyunturas críticas, lo cual permite establecer los criterios para la periodización de su desarrollo histórico.

Con base en estos presupuestos se intentará analizar cómo fue la emergencia y el desarrollo institucional de la CP y de qué manera el entorno económico, político y social e institucional influyó en la institucionalización de la disciplina. Esta historia se abordará en dos dimensiones: la institucional, la cual analiza las tendencias generales en la evolución de la oferta educativa y de la matrícula escolar en el nivel de licenciatura. La dimensión intelectual recupera la percepción de los profesionales académicos que han practicado la CP en México, quienes han escrito sobre las aproximaciones teórico-metodológicas predominantes que orientaron el desarrollo de la disciplina; sus autores más representativos; las obras que han marcado esta rama del saber; así como las temáticas que han prevalecido en las diferentes etapas del periodo estudiado.

El lapso en estudio se divide en dos etapas: la primera corresponde a la emergencia de la CP, que va desde la creación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPYS) de la UNAM, en 1951, hasta la fundación del primer programa de posgrado en 1967. La etapa de expansión de la disciplina que abarca de 1968 hasta principios de los años ochenta, tiempo en el que la oferta educativa en CP experimenta un acelerado crecimiento y un proceso de descentralización, sobre todo en las instituciones del sector público.

3.1. EL AUGE DEL DESARROLLISMO Y LA EMERGENCIA DE LA CIENCIA POLÍTICA EN MÉXICO: 1951-1967

Las décadas de los cincuenta y sesenta se inscriben dentro del paradigma desarrollista, el cual toma su nombre del modelo económico que predominó desde la década de los cuarenta hasta la década de los setenta. Este periodo produjo lo que se conoce como el “milagro mexicano”, porque durante el mismo, el Producto Interno Bruto (PIB) creció a un

ritmo sostenido de 6% anual en promedio. Se caracterizó por tener una visión sobre el desarrollo en el que confluían tres ideas: el crecimiento económico, la industrialización y la modernización del país (Valverde Viesca, 2008).

En la medida en que el Estado se consolidaba en su papel de conductor de la economía, se afianzaba en lo político. Durante la década de los cuarenta, el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) se transformó en Partido Revolucionario Institucional (PRI); en esa misma época, entró en vigor una nueva Ley Electoral que transfirió al gobierno federal la facultad de organizar los comicios electorales que, hasta entonces, habían sido coordinados por los poderes locales. Ambos procesos resultan sustantivos para comprender la construcción de un sistema político centralizado en la figura presidencial, un partido político hegemónico organizado en sectores que buscaba asegurar el control de las diferentes fuerzas sociales y garantizar la estabilidad política del país.

El modelo desarrollista vino acompañado de un cambio en el perfil de los funcionarios de la burocracia política —de militares que habían luchado en la Revolución a egresados universitarios— al tiempo que comenzó a extenderse el ámbito de intervención del Estado con el consecuente crecimiento del aparato político administrativo. En este contexto se comenzó a demandar un nuevo tipo de profesionistas, capaz de apoyar la diversidad de tareas que habían sido asumidas por el gobierno (Valenti Nigrini, 1990). Los cambios experimentados exigían abordar y encontrar respuesta a los problemas sociales que las transformaciones en la estructura económica y política estaban generando. Se requerían, por tanto, profesionales de Ciencias Sociales que llevaran a cabo tales investigaciones (Reyna, 2007).

En cuanto a la política de educación superior, la aprobación de una ley orgánica, en 1945, contribuyó a resolver el añejo problema de gobernabilidad de la UNAM al aportar un nuevo marco para la normalización de las relaciones entre la Universidad y el Estado que sentó las condiciones que permitirían la expansión de la educación superior durante las siguientes tres décadas (Tuirán y Muñoz, 2010, p. 364). De acuerdo con Ludlow, los

años cincuenta fueron una época en la que se respiraba un clima de “gran optimismo”; la Universidad...

...presentaba un claro espíritu de concordia y colaboración con el gobierno mexicano, erradicándose los viejos conflictos [característicos del cardenismo] propios de una universidad encerrada en sí misma, que no respondía a las necesidades sociales —se decía en aquellos años— y vivía un periodo de renacimiento (Ludlow, 1984, pág. 104).

En este marco institucional, la Universidad aportaba los profesionistas que el país necesitaba, mientras el gobierno otorgaba el financiamiento necesario que permitiera el adecuado funcionamiento de las actividades que le habían sido encomendadas.

Así las cosas, las universidades ampliaron las áreas de formación universitaria que cristalizaron en el aumento de la oferta educativa y de la matrícula universitaria. Entre 1950 y 1967, el número de universidades públicas se duplicó al pasar de 12 a 28 distribuidas a lo largo del territorio nacional.²⁹ De la misma manera, la matrícula universitaria y la cobertura en educación superior experimentó una rápida expansión al pasar de poco menos de treinta mil alumnos en 1950, que representaba una cobertura de 1.3% de los jóvenes entre 20 y 24 años a 169 002 estudiantes en 1960, es decir, 4.5% del mismo rango de edad.³⁰

²⁹En la década de los cincuenta se crearon 13 universidades: la Universidad Autónoma de Morelos (1953), la Autónoma de Chihuahua (1954), el Instituto Tecnológico de Sonora (1955), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (1955), la Autónoma del Estado de México (1956), la Autónoma de Tamaulipas (1956), la Autónoma de Coahuila (1957), la Universidad Juárez de Durango (1957), la Autónoma de Baja California (1957), la Autónoma de Zacatecas (1958), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (1958), la Autónoma de Querétaro (1959) y la Autónoma de Guerrero (1960). Durante la década de los sesenta se crearon cuatro universidades más: la Universidad Autónoma de Hidalgo (1961), la Autónoma del Carmen (1965) y la Autónoma de Campeche (1965) (Rodríguez Gómez, *Expansión del Sistema Educativo Superior en México: 1970-1995*, 1998).

³⁰ La información se obtuvo de ANUIES. La enseñanza superior en México, 1968. Los cálculos de Adrián Lajous para la matrícula de educación superior en 1967 indican un total de 144,937 estudiantes, que representa una cobertura de 3.84%. Es posible que la diferencia se deba a que el autor consideró como estudios profesionales todas las carreras que requieren que alumno haya terminado y aprobado previamente el bachillerato o su equivalente, lo que excluye subprofesiones de nivel técnico, que generalmente se incluyen en las estadísticas sobre educación superior, como Trabajo social, Enfermería, Metalurgia, Ingenieros topógrafos, parteros, etcétera.

A la propicia situación política interna se sumó un clima político intelectual internacional favorable a la institucionalización de las Ciencias Sociales y, en particular, de la CP. En el marco de la celebración de las reuniones de carácter internacional organizadas por la UNESCO para analizar el desarrollo de la CP en el mundo, al término de la Segunda Guerra Mundial, se tomó la decisión de impulsar la creación de estructuras que interpretaran y atendieran fenómenos y problemáticas políticas internas de cada nación, pero también que coadyuvaran en el entendimiento y colaboración en los nuevos foros internacionales (Torres Mejía, 1990). Con ello, estaban dadas las condiciones internas y externas para el reconocimiento político e institucional de la CP en México.

3.1.1. La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales

La creación de la ENCPYS en el año de 1951, fue un esfuerzo institucional de la UNAM por dar respuesta a las demandas nacionales e internacionales de formar profesionistas en el área de Ciencias Sociales. El proyecto, que primero se presentó ante la V Asamblea General de Rectores, en diciembre de 1948,³¹ y luego al Consejo Universitario de la UNAM, contemplaba la apertura de cinco carreras: Ciencias Sociales, Ciencia Política, Ciencias Diplomáticas, Periodismo y Ciencias de la Administración.³²

Tal como lo señaló Mendieta y Núñez en su momento, el proyecto de Reglamento Orgánico y el plan de estudios de la ENCPYS estuvieron inspirados principalmente en la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Lovaina que, a su juicio, “pareció la más cercana a la realidad universitaria y social de México”.³³ (Mendieta y Núñez, 1955, p. 41). El objetivo de las nuevas opciones académicas era, según las palabras del entonces rector de la Universidad, doctor Luis Garrido, formar profesionales preparados para atender las nuevas y complejas funciones derivadas de la intervención

³¹ Esta reunión se celebra en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, hoy Universidad Autónoma Benito Juárez, en la ciudad de Oaxaca en la que se aprueba la creación de la ANUIES.

³² Esta última encontró “franca oposición por parte de los representantes de la Escuela de Economía”, quienes argumentaron que la administración pública era parte del objeto de estudio de la economía política y, por tanto, debía ser parte de su oferta académica. Por esta razón, la especialidad en Administración Pública se agregaría al currículum académico de Ciencia Política hasta 1958, formando la actual licenciatura en ciencias políticas y administración pública (Mendieta y Núñez, 1955, p. 43).

³³ Como algunos autores apuntan, los recién creados departamentos de Ciencia Política en Bélgica y en otros países del norte de Europa, después de la Segunda Guerra Mundial, a sugerencia de la UNESCO, tenían como propósito preparar un nuevo tipo de profesionales de la función pública y el servicio civil (Berndtson, 2012).

del Estado en la vida económica, social y política de la nación (López Portillo, 1957, p. 78).

A la par que se consolidaban las estructuras académicas, la matrícula de la Escuela crecía a paso firme. En 1951, año de su inauguración, el número total de inscritos fue de 142 estudiantes, de los cuales 23 eligieron la carrera de CP. Al término de esta etapa, en 1967, los inscritos sumaban 1357; de ellos, 241 habían elegido CP y 251 se habían inscrito en Administración Pública (AP).³⁴ Estas cifras revelan que la población escolar de la Escuela se había multiplicado cerca de diez veces, y que el peso relativo de la Ciencia Política en la matrícula total se mantuvo constante a lo largo de este periodo, al pasar de 16% a 18%.

De 1951 a 1967 se reformaron los planes de estudio (PE) en tres ocasiones. El primer PE de la carrera de CP tuvo un carácter general, poco especializado; se aspiraba a una formación cultural que recogía a diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y de las Humanidades y ponía una atención privilegiada en el manejo de los idiomas. Del total de asignaturas que se cursaban durante los dos años que duraba el ciclo de especialidad, sólo dos estaban relacionadas con la Ciencia Política: “Teoría general del Estado” e “Historia de la organización pública en México (Ludlow, 1984, pp. 109 y 110).

La llegada del doctor Pablo González Casanova a la dirección de la Escuela, en 1958, trajo consigo importantes cambios. El primero fue la reforma a los planes de estudio. Su formación académica como historiador y sociólogo le imprimieron un nuevo perfil a las carreras.³⁵ La recién integrada carrera de CPyAP modificó su modelo curricular, poco especializado y general, en uno más orientado hacia la Sociología, para formar estudiosos de los problemas nacionales, pero también que pudieran desempeñarse en la

³⁴ Las cifras se obtuvieron del *Anuario Estadístico de Educación Superior 1968*. El compendio estadístico de Zamitiz y Olmos señalan que en 1950 sólo tres estudiantes se inscribieron a Ciencias Sociales, 76 a Ciencias Diplomáticas, 33 a Periodismo y 23 a Ciencia Política, y siete no determinados. Para 1967, la distribución de la matrícula por carrera fue de 346 en Sociología, 364 en Relaciones Internacionales, 155 en Periodismo/Comunicación, 429 en Ciencia Política, y 63 en Administración Pública. (Zamitiz & Olmos, 1987) Estas cifras no coinciden con el Anuario Estadístico de la ANUIES que para el año de 1967 reportó una matrícula de 542 estudiantes en la licenciatura de CPyAP.

³⁵ González Casanova cursó la licenciatura de Historia en el Colegio de México y obtuvo su doctorado en Francia, bajo la dirección de George Gurvitch.

administración pública del país.³⁶ Su puesta en marcha, en 1959, coincidió con la inauguración de las primeras instalaciones de la Escuela en Ciudad Universitaria ubicadas entre la Facultad de Economía y la Torre II de Humanidades.

En los primeros años, la Escuela careció de profesores de tiempo completo. Las actividades académicas se concentraban, fundamentalmente, en la docencia, cuya responsabilidad descansaba en “catedráticos” de asignatura, con un perfil relacionado con el ejercicio de la actividad profesional. Además, un gran número de asignaturas se impartían en los planteles de Filosofía y Derecho. Colmenero (2003, p. 90) señala que para 1964, la Escuela contaba con 12 profesores de carrera, entre tiempo completo y medio tiempo, pero sólo hasta 1967 se contrató al primer profesor adscrito al Departamento de Ciencia Política (Gutiérrez Márquez, 2011, p. 256).

A falta de politólogos y sociólogos de formación, se contrataron historiadores y antropólogos para poner en operación el plan de estudios. Se institucionalizaron y formalizaron las prácticas de campo que, aunque basadas en métodos antropológicos, vincularon la formación académica con la realidad política y social (Reyna, 2007, p. 249). Al respecto, es interesante destacar la orientación de los trabajos de titulación que se presentaron entre 1956 y 1967, ya que de un total de 35 alumnos, ocho estaban relacionados con temas de Sociología y Sociología Política; cinco sobre Políticas Públicas —principalmente del sector agrario y educativo— y sólo después los relativos a Instituciones Políticas (3) y a Derecho Electoral y Constitucional (3) (Reveles, s/f).

El problema de la falta de especialistas formados en Ciencias Sociales se fue acrecentando en la medida que aumentaba el número de estudiantes en la Escuela. Aunque algunos profesores jóvenes y egresados habían sido becados para realizar estudios de posgrado, principalmente en las universidades de Estados Unidos y de

³⁶ La duración de la carrera aumentó de cuatro a cinco años que abarcaba 28 cursos anuales. Se conservó el “tronco común” de dos años que comprendía 14 asignaturas que privilegiaban una formación básica en las áreas de Historia (4), Sociología (4) y Derecho (2). De las 14 asignaturas que integraban los tres años del ciclo de especialización, cinco pertenecían al área de Administración Pública y cuatro asignaturas a Ciencia Política, lo que muestra una orientación hacia el ejercicio profesional de la carrera. Se incorporó un curso monográfico optativo en cuya oferta dominaban los temas sociológicos como la religión, la familia, el derecho, el arte, lo criminal, etcétera.

Europa,³⁷ en 1967 se creó la División de Estudios Superiores, en un afán de impulsar la profesionalización de las disciplinas que ahí se impartían, con lo que la Escuela adquirió la categoría de Facultad.

Durante ese tiempo también se llevó a cabo la tercera reforma del PE, en el marco de las reformas académicas que emprendió el rector Barros Sierra, y en un clima de cuestionamiento y hostilidad por parte del gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz hacia la Universidad. En ella se observa un claro avance hacia la especialización y mayor definición de las disciplinas. Se eliminó la separación de la CP y la AP y se vinculó en un mismo título, con dos opciones terminales. Sin embargo, en el tronco común siguió prevaleciendo un fundamento sociológico importante, con cinco cursos vinculados con esta disciplina. Si en sus primeros años la formación en CP estuvo ligada a la Historia, los planes de estudio de 1958 y 1966 lo estuvieron con la Sociología.

En 1964, se crearon dos nuevas opciones educativas en CPYAP en el país: la primera en la UIA, institución privada pionera en impartir la carrera en sus instalaciones que habían sido inauguradas dos años antes en el sur de la ciudad de México.³⁸ La segunda en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en la capital del estado, Mexicali.

Entre 1965 y 1970 no se crearon nuevos programas para la enseñanza de CP, lapso que coincide con el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, durante el cual la relación entre el Estado y las universidades sufrió un gran deterioro. Ni la UNAM ni el resto de las IES recibieron incrementos al subsidio federal, a pesar de que la economía crecía a tasas de 6.8% anual promedio del PIB, las más altas para un sexenio. Tal situación generó conflictos de descontento en algunas universidades estatales (la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1966, y la Universidad de Sonora, en 1967, principalmente) que finalmente desembocaron en el movimiento estudiantil de 1968 y la

³⁷ El estado de desarrollo de la Ciencia Política en América Latina era aún incipiente. Hasta 1966, se creó la Escuela Latinoamericana de Ciencia Política y Administración Pública (ELACP) dentro de las estructuras de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

³⁸ Esta universidad cuenta con una larga tradición en la enseñanza de la Filosofía, ya que se funda, en 1943 con el nombre de Centro Cultural Universitario (CCU) con una Escuela en Filosofía y Letras, donde se comenzó a impartir la licenciatura en Filosofía. Diez años después, el CCU se transformó en la Universidad Iberoamericana.

intervención de las fuerzas militares en las instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la UNAM. Las relaciones de entendimiento entre la comunidad científica universitaria y el Estado mexicano sólo se restablecerían hasta el siguiente sexenio. Así, para el final de este periodo, la matrícula nacional de la licenciatura ascendía a 563 estudiantes, de los cuales 88% se concentraba en la UNAM.³⁹

Tanto en términos organizacionales como disciplinares, los programas de la UIA y de la UABC siguieron el patrón establecido en la UNAM, que imprimió una marca genética que prevalece hasta la fecha en muchos de los programas académicos de la disciplina. En términos organizacionales, las estructuras académicas recién creadas se dedicaban principalmente a la enseñanza, cuya responsabilidad descansaba en “catedráticos” de asignatura, formados en otras disciplinas de las Ciencias Sociales o las Humanidades, como Derecho, Filosofía, Antropología,⁴⁰ o con un perfil relacionado con el ejercicio de la actividad profesional.

En cuestiones disciplinares, en lugar de promover una CP autónoma, con dos vertientes, la política interna y la vinculada con el ámbito internacional, se le supeditó a la AP, lo cual ha provocado que prevalezca:

...la idea, de manufactura francesa, que distingue entre Ciencia Política y Sociología Política, y que entiende a la primera como el estudio integral del Estado y, a la segunda, como el estudio del poder en relación con la sociedad. [Esta división] marca definitivamente a nuestra disciplina pues sus fronteras teóricas y los objetos propios que pudieran determinar su

³⁹ La licenciatura de la UIA tenía una matrícula de 53 alumnos, la UABC 18, y la UNAM 492. Un dato que resulta interesante señalar es la proporción entre hombres y mujeres de la población escolar de CP en las tres licenciaturas. En las dos universidades públicas que ofrecían la carrera, la UNAM y la UABC, la proporción era de seis y ocho hombres por cada mujer, respectivamente, no muy diferente a la proporción que prevalecía en el conjunto de la educación superior; en cambio, la proporción en la UIA era mucho más equilibrada: de 1.4 hombres por cada mujer que cursaba la carrera. Aunque se requiere más investigación al respecto, es posible aventurar que la feminización de la matrícula en educación superior haya iniciado en los sectores sociales de mayores recursos económicos para luego generalizarse al resto de la población.

⁴⁰ Esta disciplina había alcanzado un importante desarrollo institucional gracias a la iniciativa del doctor Manuel Gamio. Durante la presidencia de Venustiano Carranza se creó el Instituto de Arqueología y Etnología (1916) que en 1919 tomó el nombre de Dirección de Antropología, dependiente de la Secretaría de Agricultura y Fomento; y en 1939 se fundó el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) durante la administración de Lázaro Cárdenas, y tuvo como primer director a Alfonso Caso, otro ilustre arqueólogo; pero Gamio estuvo cerca del INAH desde su creación.

especificidad son más o menos difusos y no parecen pertenecerle en exclusividad (Torres Mejía, 1990, p. 152).

Por su parte, José Luis Reina señala: “En México, la Sociología y la Ciencia Política se institucionalizaron retroalimentándose. Las fronteras entre ambas son indelebles y puede decirse que lo que predominó, y continúa prevaleciendo hasta la actualidad, es la práctica de la Sociología Política” (Reyna, 2007, p. 285).

3.1.2. La investigación y difusión de la disciplina

Al término de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos emergió como la potencia hegemónica mundial en todos los órdenes de la vida social. Su fuerza se reflejó no sólo en lo económico y militar, sino también en lo ideológico-político, impactando incluso la forma de concebir la ciencia, particularmente las Ciencias Sociales, de tal suerte que durante un breve periodo pareció existir un enfoque lineal y homogéneo como la clave para entender la vida social en todo el mundo. Combinó una preferencia metodológica para la cuantificación con un “optimismo epistémico” basado en la filosofía analítica racionalista de la ciencia y una renovada esperanza para el mejoramiento social a través del conocimiento social.

En la CP, la Sociología y la Antropología, la “teoría de la modernización” combinó el enfoque ontológico conductista y la metodología cuantitativa con la teoría estructural funcionalista. En economía, puso énfasis en una visión del desarrollo basado en el crecimiento económico con una peculiar combinación de elementos neoclásicos y keynesianos, que buscaron la eficiencia del mercado pero, al mismo tiempo, la conducción de la economía mediante la intervención del Estado (24).

En Estados Unidos, y en cierta medida en Reino Unido y Escandinavia, el predominio de las Ciencias Sociales de corte conductista fue muy pronunciado, y se impuso a otras regiones del mundo como parte de los modos de funcionamiento de la democracia liberal que, aparentemente, habían logrado una exitosa transformación, más incluyente, de la sociedad de masas.

Tanto la UNESCO, como las fundaciones privadas de origen estadounidense promovieron el desarrollo de una Ciencia Social aplicada y orientada al estudio, comprensión y solución planificada de los problemas de la realidad política.

Como resultado de las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), fundada en 1948, la ENCPYS de la UNAM creó los primeros centros de investigación: el Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) en 1959, y el Centro de Estudios del Desarrollo (CED) en 1964. Estos institutos influyeron para que los temas latinoamericanos y del desarrollo adquirieran la relevancia que tuvieron a partir de los años sesenta.

El CELA tuvo como objetivo realizar estudios interdisciplinarios sobre América Latina e “impartir cursos a nivel de graduados para preparar especialistas en la región latinoamericana”. Por su parte, el CED fue un esfuerzo conjunto de la ENCPYS y el Centro de Cálculo Electrónico de la UNAM para realizar investigación aplicada sobre los problemas sociales de México. Como acertadamente señala Colmenero:

La función cubierta por dichos centros fue fundamental, tanto para la investigación de los problemas sociales y políticos, como para el enriquecimiento de la docencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues generaban todo un proceso que retroalimentaba el quehacer académico (Colmenero, 2003, p. 101).

Para la enseñanza de la CP se recurrió a la producción especializada realizada primordialmente por académicos y por politólogos estadounidenses, quienes tuvieron una gran influencia en el ámbito académico de la CP en México. La obra de éstos se inscribía en el marco del positivismo lógico y el estructural funcionalismo, con fuerte influencia tomada de la psicología conductista. Entre las obras más difundidas de origen anglosajón, Rodríguez Araujo menciona a William P. Tucker, *The Mexican Government Today* (1957); Frank Brandenburg, *The Making of Modern Mexico* (1964); L. Vincent

Padgett, *The Mexican Political System* (1966); Robert E. Scott, *Mexican Government in Transition* (1971) (en Rodríguez Araujo, 2001, pp. 72-73).

Desde la fundación de la Escuela, se realizaron importantes esfuerzos a efecto de difundir las investigaciones que realizaban algunos académicos mexicanos y también de propagar las principales contribuciones de autores extranjeros. Uno de estos esfuerzos fue la fundación de la *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*. Su primer número apareció en 1955. Además de abordar los problemas teóricos y metodológicos de las Ciencias Sociales y de la realidad mexicana, la revista también sirvió para divulgar los acontecimientos académicos y los documentos sobre la organización de la Escuela.

En forma paralela a la edición de la *Revista*, la Escuela inició un programa editorial para la publicación de los libros que produjeran los profesores. En relación con los temas relacionados con la CP, los primeros textos editados fueron *Desarrollo histórico del pensamiento político*, de Rubén Salazar Mallén, tomos I y II, 1962; *Política y dialéctica*, de Víctor Flores Olea, 1964, y *Los filósofos modernos (en la Independencia latinoamericana)* de Raúl Cardiel Reyes, 1964.

Sin embargo, el libro que habría de ser no sólo un texto pionero escrito por un académico mexicano, sino un referente obligado para las investigaciones posteriores en la rama de estudio de la CP fue *La democracia en México*, de Pablo González Casanova, publicado justo cuando el autor terminaba su segundo periodo como director de la ENCPys en 1965. Este libro, de corte estructural funcionalista, “fue un parteaguas en la forma de hacer, pensar y plantear los problemas nacionales, que entrelaza aspectos políticos y sociales en una especie de interpretación integrada” (Reyna, 2007).

En síntesis, la creación de la ENCPys; las reformas a los planes de estudio; la formación de los programas de posgrado y centros de investigación; la fundación de la *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*, así como la edición de los primeros libros, sembraron las semillas de la institucionalización y la profesionalización de la CP en México. Los PE de la ENCPys de la UNAM se convirtieron en un referente obligado de los programas

académicos que se expandieron por todo el territorio nacional en las siguientes décadas; de la misma manera que los artículos que se difundían en la *Revista* y las publicaciones que editaba la Escuela lo fueron para todos aquellos interesados en el estudio de las teorías y los fenómenos políticos y sociales.

3.2. AJUSTES DEL MODELO DESARROLLISTA:

EL DESARROLLO COMPARTIDO O LA ECONOMÍA MIXTA

Si por algunos años la estrategia desarrollista seguida por el Estado mexicano pareció dar resultado, para la segunda mitad de la década de los sesenta, factores coyunturales, aunados a las contradicciones estructurales del modelo —una acentuada y creciente desigualdad social y una limitada capacidad de exportación por la falta de competitividad del aparato productivo en el mercado internacional— provocaron una fuerte crisis económica y el consecuente deterioro del pacto social implícito, que cristalizaron en variadas expresiones de descontento, manifestaciones, movimientos sociales y conflictos políticos.

La crisis económica y social sirvió de marco para que se impusiera un reajuste del modelo desarrollista conocido como “Desarrollo Compartido” o “Economía Mixta”, que prevaleció durante la década de los setenta. Éste centró el eje de la inversión nacional en el sector público. Se buscó financiar la inversión en infraestructura productiva, la creación de plantas productoras de bienes de capital, y la ampliación de la cobertura de seguridad social a todo el país, con base en los ingresos de la explotación y producción de los yacimientos petroleros.

En los sexenios de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) se observó una tendencia expansiva del gasto público, y en particular de la inversión hacia la infraestructura económica y social del país, que hizo posible que la tasa promedio de crecimiento del PIB se situara en 6.3% anual. No obstante, este incremento se acompañó de un índice de inflación promedio de 25.4%, lo que provocó una caída de los salarios reales calculada en 0.6% promedio anual durante el periodo.

En este marco, se redefinieron la función social y las actividades económicas del Estado. Éste dejó de ser un actor que garantizara las condiciones de funcionamiento de la economía y se convirtió, él mismo, en productor y distribuidor de bienes y servicios. Durante el periodo presidencial de López Portillo se dio un cambio en la estrategia instrumentada para ejercer la rectoría estatal: de una intervención basada en reglas discrecionales conforme a un criterio de eficiencia política a una intervención planeada en áreas económicas y sociales (Valverde Viesca, 1998).

Históricamente, el régimen había sustentado su legitimidad en el desempeño de la economía, la cual se vio cuestionada con las sucesivas crisis económicas que se vivieron durante los años setenta y ochenta. Con el fin de recuperarla, se diseñaron diferentes estrategias: la apertura democrática, durante los sexenios de Echeverría y López Portillo; la reforma moral de la administración pública y la planeación democrática, con el de Miguel de la Madrid (1982-1988). Ninguna de ellas dio resultado.

En los años setenta, el gobierno brindó un decidido apoyo a la educación superior que cristalizó en una marcada expansión en todas las dimensiones del sistema. El proceso de crecimiento fue posible gracias a la política de financiamiento “benigno y negligente” del gobierno federal y a la política de desconcentración de la oferta educativa. Según Murayama, en la década de los setenta y hasta la crisis de 1982, los fondos públicos para la educación superior crecieron a una tasa media anual de 13.8% —casi cinco puntos porcentuales sobre el aumento promedio del gasto programable en su conjunto— (Murayama, 2010).

3.2.1. La expansión de la educación superior en la década del desarrollo compartido

La población total de estudiantes de licenciatura en el país aumentó, entre 1970-1980, a una tasa promedio de 12.5% anual, que se reflejó en el crecimiento de la tasa de cobertura, iniciando la década con 5% y terminándola con 12%. Este incremento se registró, sobre todo, en las universidades públicas estatales, cuya tasa promedio fue de 15% anual. En este periodo se fundaron las universidades autónomas de Baja California

Sur, Ciudad Juárez, Aguascalientes, Chiapas, y Tlaxcala (Conpes, 1981). En el Distrito Federal se creó la UAM con tres unidades académicas ubicadas en Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco.

El crecimiento de la matrícula tuvo como resultado un aumento exponencial en la contratación de personal académico. Aunque el profesorado siguió siendo predominantemente de tiempo parcial, el de tiempo completo creció rápidamente. Su número se elevó de 2339, en 1970, a 11 871 plazas al término de este periodo (Mir Araujo, 1991). La planta académica, en algunos casos, no cumplía con los requisitos de formación y habilitación adecuados, por lo que las universidades se vieron en la necesidad de organizar programas y cursos de didáctica para capacitar a sus maestros.

3.2.2. La política de planificación de la educación superior

Durante la década de los setenta, la expansión sin precedentes de la oferta educativa y de la matrícula de las IES hizo evidente la necesidad de establecer un marco institucional para la coordinación, la integración y el control del sistema de educación superior. En el marco de la reforma educativa impulsada por Echeverría, se creó el Conacyt para impulsar la investigación científica y apoyar la formación de recursos humanos altamente especializados en las diferentes áreas de conocimiento. La ANUIES desempeñó un papel de primera importancia en la construcción del marco institucional, a través de las interacciones y acuerdos logrados en sus Asambleas Generales. Entre las acciones que condujeron a una mayor articulación y convergencia del sistema, se pueden señalar por su importancia:

- La adopción de cursos semestrales (en vez de anuales) y la elaboración y puesta en práctica de un sistema de créditos para ponderar las asignaturas de cada plan de estudios en función del número de horas/clase y la naturaleza de las actividades y contenidos implicados.
- La fijación de mínimos y máximos de créditos académicos para los programas de educación media superior, técnico superior profesional y licenciatura.

- El establecimiento de criterios y procedimientos para realizar revalidaciones, reconocimientos y equivalencias de estudios.
- La obligación por parte de las IES particulares de obtener una licencia para poder impartir enseñanza de educación superior y otorgar títulos en México, conocido como RVOE.⁴¹
- La unificación del registro de títulos profesionales y la expedición de la respectiva cédula profesional para el ejercicio de las profesiones, mediante convenios de colaboración entre los gobiernos estatales y la SEP.
- El impulso de un modelo de crecimiento basado en la descentralización y desconcentración de instituciones y de los servicios “que permita programar racionalmente la expansión y el mejoramiento de sus funciones”.
- La elaboración de un diagnóstico en cada institución para definir los factores internos y externos “que estimulan o limitan el proceso de expansión y mejoramiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión” (Gago Huget, 2012).

Durante la administración de López Portillo se reforzaron las medidas para orientar el crecimiento de la oferta educativa de manera racional y ordenada. Para ello se tomaron otras decisiones concertadas entre la SEP y la ANUIES, tales como:

- La expedición de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978).
- La organización del SES conforme a tres subsistemas: la educación universitaria, la educación superior tecnológica y la educación destinada a la formación de docentes (Gago Huget, 2012).

⁴¹ Uno de los aspectos más criticados de la política de evaluación y mejoramiento de la calidad del Programa para la Modernización de la Educación Superior ha sido la negligencia o complacencia con que ha tratado a las instituciones privadas de educación superior. Se ha señalado que el gobierno federal y los estatales han permitido que la oferta educativa del subsistema de IES particulares crezca sin regulación ni control. Para responder a esta problemática, el 10 de julio de 2000, la SEP publicó el Acuerdo número 279 en el *Diario Oficial de la Federación*. El propósito del Acuerdo es el de ampliar y establecer con mayor precisión los procedimientos y los requisitos mínimos que establece la Ley General de Educación para que un programa de estudios que ofrezca un particular pueda obtener el reconocimiento oficial. Sin embargo, lo estipulado en este Acuerdo sólo es de observancia obligatoria para las instancias que dependen directamente de la SEP ya que los estados, en su condición soberana, y las universidades autónomas, no están obligados. Y la Secretaría sólo puede sugerir que determinen normas similares en sus ámbitos de competencia.

- La creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) integrado por una instancia de Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (Coepes), Coordinaciones Regionales para la Planeación de la Educación Superior (Corpes) y unidades de planeación instituidas en las IES.

3.2.3. El comportamiento de la oferta y de la matrícula escolar de Ciencia Política

La década de los setenta registró una expansión tanto en el número de programas de CP y CPYAP como en la matrícula. La oferta educativa aumentó de tres a 15 programas, y la población estudiantil casi se quintuplicó, pasando de 563 a 2752.

A mediados de la década, la UNAM puso en práctica una política de desconcentración de sus instalaciones académicas con la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), hoy Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, en 1975.

Sin embargo, la mayoría de los nuevos programas fueron abiertos en las universidades públicas estatales en las entidades federativas de Chihuahua (1970), Sinaloa (1976) y Baja California Sur (1978) en la región Noroeste; Coahuila (1972) y Nuevo León (1974) en la Noreste; Colima (1971) y Guadalajara (1978) en la Centro Occidente; Hidalgo (1976) y Puebla (1978) en la Centro Sur, y del Estado de México (1970) en la región Metropolitana. Un dato que llama la atención es que, hasta finales de los años setenta, en la región Sur-Sureste no se impartía un solo programa de licenciatura en la disciplina.

Entre las universidades privadas, la UPAEP y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) fueron las siguientes IES de carácter privado, después de la UIA, que comenzaron a impartir la carrera en 1977 y 1978, respectivamente.

Hasta 1975, sólo se ofrecían programas de CPYAP, cuyo perfil ponía el acento en la formación técnica y administrativa de los estudiantes, a fin de que se incorporaran al aparato burocrático de las dependencias gubernamentales y las cada vez más

numerosas empresas paraestatales. Sin embargo, la política de apoyo a la investigación científica y el crecimiento de la matrícula educativa en los niveles de educación media superior y superior durante este periodo, que requerían de académicos formados para la docencia y la investigación en Ciencias Sociales, fueron factores influyentes para que, en 1976, la recién creada UAM, en su unidad Iztapalapa, en el Distrito Federal, abriera la licenciatura de CP , cuyo perfil se orientaba a la investigación académica. En 1977 y 1978 siguieron su ejemplo la Universidad Autónoma de Puebla (hoy Benemérita) y la UPAEP.

3.2.4. La investigación y difusión de la Ciencia Política mexicana: perspectivas, obras y autores

Las limitaciones, contradicciones y problemáticas sociales y políticas que generó el modelo de industrialización por sustitución de importaciones, puso en entredicho los supuestos en los que se basaba la corriente de pensamiento conocida como “desarrollismo”, que llegó a ser dominante entre las elites políticas e intelectuales en toda América Latina durante los años cincuenta y la primera mitad de los sesenta. Dicha corriente fue paulatinamente remplazada, durante la segunda mitad de esta década, por la teoría marxista y el análisis histórico, así como la llamada “teoría de la dependencia”.

Dicha denominación ha sido cuestionada por autores como Ruy Mauro Marini, quien señala que los autores que la han integrado provienen de muy diversas formaciones intelectuales y sólo comparten un tema central de análisis: América Latina, y un enfoque básico común, que no llega ni siquiera a constituir una escuela y no justifica que se le considere sino como un movimiento de ideas, una corriente intelectual (Marini y Millán, 1994). Por su parte, José Luis Reyna apunta: “La teoría de la dependencia no es necesariamente de corte marxista, pero sí considera que los problemas deben analizarse en su especificidad histórica” (Reyna, 2007, p. 289). Entre los principales representantes de esta corriente se puede mencionar al propio Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank, Theotonio Dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Aníbal Quijano, Vania Bambirra, entre otros.

No obstante, durante toda la década de los setenta e inicios de la década de los ochenta, el marxismo —que tampoco constituye una corriente homogénea— se impuso como la principal corriente teórica del análisis político. Torres Mejía señala:

Los marxistas conformaron una especie de comunidad científica que buscaba explicar el fenómeno político a partir de un conjunto de teorías e hipótesis que corresponden a un paradigma, a una manera de mirar las cosas. Por una parte, reprodujeron las diferentes tesis del pensamiento marxista, principalmente el europeo y, por otra, buscaron encontrar aplicaciones locales a dichas formulaciones. La comunidad académica adscrita a este paradigma contaba con revistas propias y con una presencia importante en un gran número de publicaciones más plurales (Torres Mejía, 1990, pp. 170 y 171).

La obra de autores como Arnaldo Córdova sobre la Revolución mexicana; Juan Felipe Leal sobre las relaciones entre el Estado, la burocracia sindical y la burguesía desde la perspectiva del desarrollo capitalista en México, o de Arturo Warman, acerca de las relaciones entre las estructuras sociales, económicas y políticas que limitan las posibilidades de desarrollo del campesinado mexicano, son algunos de los ejemplos mejor logrados del marxismo mexicano de la época (Meyer y Camacho, 1979, pp. 88 y 89).

A la par del marxismo, existieron otras corrientes teóricas como el conductismo, el estructuralismo o el análisis de sistemas. Éstas tampoco constituyeron una unidad monolítica; antes bien, consistieron en una diversidad de estilos de trabajo académico que ponía énfasis en la investigación empírica. Desde el punto de vista de Torres Mejía,⁴² dentro de este rubro se ubican...

⁴² La conclusión del autor proviene de los resultados que obtuvo de la revisión hemerográfica de 48 revistas especializadas sobre la investigación política en México entre 1951 y 1985.

...desde trabajos que amasan cantidades considerables de datos sobre algún problema y que se limitan a ordenarlos y a formular cronologías, descripciones o clasificaciones, hasta aquellos que recurren a teorías parciales, de mayor o menor envergadura, y que emplean hipótesis o conceptos pertinentes y, en ocasiones, llegan a aventurar algún concepto o idea que pudiera proporcionarnos un punto de vista fresco sobre algún aspecto de la política (Torres Mejía, 1990).

La rebelión estudiantil de 1968, que mostró una clara tendencia hacia el endurecimiento del régimen político posrevolucionario; así como la aparición de movimientos guerrilleros y movimientos sindicales que, junto a la proscripción de la izquierda comunista y socialista de la vida política, desafiaban la capacidad corporativa del régimen y los límites del control partidista del PRI sobre los diferentes sectores sociales, fueron motivo para que los académicos comenzaran a problematizar el tema del sistema político mexicano desde diversas perspectivas (Acosta Silva, 2009) (Reyna, 2007).

Las teorías normativa y jurídico-formal también ocuparon un espacio en la producción académica de esta etapa, entre los autores ubicados en la primera, sobresalen Enrique Semo, Roger Bartra, Sergio de la Peña, Carlos Pereyra y Adolfo Gilly (Meyer y Camacho, 1979). De la segunda, el elaborado por Jorge Carpizo, *El presidencialismo en México* (1975), quien analiza la figura presidencial e identifica la compleja relación entre los poderes constitucionales y meta-constitucionales del sistema político (Acosta Silva, 2009).

La emergencia y articulación política del periodo posrevolucionario, así como sus procesos y sus mecanismos internos fueron temas abordados con mucha frecuencia por parte de la comunidad académica de esa época. Los trabajos de Arnaldo Córdova (1972, 1974); Daniel Cosío Villegas (1972); Luis Javier Garrido (1982) y Luis Medina (1978) contribuyeron, de manera importante, a la problematización y caracterización de un estilo de gobierno; a la identificación de los límites del régimen nacional-popular surgido de la

Revolución mexicana, o las dificultades crecientes de un sistema electoral de baja competencia y oposición débil (Reyna, 2007).

La vertiente conductista y el enfoque de la cultura política, que predominaron en Estados Unidos durante la década de 1960, influyeron en investigaciones como la de Rafael Segovia, pionero de los estudios electorales, de opinión y de cultura política en México, cuya obra más conocida está conformada por dos artículos publicados en la revista *Foro Internacional*, “La reforma política, el Ejecutivo federal, el PRI y las elecciones de 1973” y “Las elecciones federales de 1979”, así como el texto titulado *La politización del niño mexicano* (1974) editado por el Colmex (Loaeza, 2004).

El conflicto social fue el detonante para muchos trabajos, cuyo fin era encontrar explicaciones a nuestra realidad, entre ellos, el movimiento estudiantil de 1968, que fue crucial, pero también los conflictos obreros de 1958 y el movimiento de médicos pertenecientes a los llamados sectores medios que fue reprimido por el Gobierno Federal con lujo de violencia (Reyna, 2007, p. 295). En ese contexto, los estudios sobre el movimiento obrero y el sindicalismo mexicano cobraron gran auge, mismo que vino a perder impulso durante los años noventa, con el cambio de rumbo y la influencia del modelo económico neoliberal, dejando una deuda pendiente en la agenda de investigación académica mexicana.

En suma, el hecho de haber reunido en un mismo periodo los años que transcurren entre 1968 y 1982, a pesar de que fue un momento de reajuste del modelo económico imperante y de cambio en la orientación de la política pública, en general, y hacia la educación superior, en particular, es porque ésta fue una época de florecimiento de la Ciencia Política en México, no sólo por la ampliación en el número de programas, que se abrieron en muchos estados de la República, ni por la expansión de la matrícula de licenciatura, sino porque durante él se elaboraron y publicaron muchas de las obras que, hoy en día, se consideran clásicas de la disciplina en México; porque las investigaciones realizadas cubren una amplia gama de temas que interpretan los sucesos y problemas de realidad política y social mexicana desde muy diversas perspectivas.

La mayor parte de la producción académica aquí reseñada se llevó a cabo por académicos que desempeñaban sus actividades en los institutos y facultades de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM o en El Colegio de México (Colmex), dos instituciones públicas ubicadas en la ciudad de México, sin necesidad de estímulos económicos extraordinarios, ni programas de reconocimiento al mérito. En el resto de las universidades públicas, los académicos trabajaban en un entorno institucional muy precario, donde las actividades académicas se reducían a la docencia y no existían condiciones para la investigación.

Todo ello se realizó en medio de un clima enrarecido por el movimiento asociacionista que da origen a la creación de los sindicatos universitarios que cubre prácticamente todo el país, siguiendo el ejemplo de la fundación del STEUNAM en 1971 y las huelgas de trabajadores y académicos durante la década. Los casos más conocidos se desarrollaron en los sindicatos de la UAM así como en las universidades de Nuevo León, Puebla, Sinaloa y Guerrero, las así llamadas “universidades democráticas” en las que el ambiente académico se deterioró a causa de las constantes confrontaciones de grupos con distintos intereses.

Finalmente, el presidente José López Portillo envió al Congreso una iniciativa para elevar la autonomía universitaria al rango de garantía social y dejar establecido que las relaciones de trabajo se normarían por el apartado “A” del Artículo 123.

REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO

En este capítulo se llevó a cabo una revisión histórica sobre el proceso de institucionalización de la enseñanza de la CP , ubicándola dentro del contexto del desarrollo sociopolítico bajo el llamado modelo desarrollista. Esta etapa se dividió en dos fases: la de emergencia institucional de la CP que va de 1951 hasta 1967; y la de expansión, entre 1968 y 1980.

La institucionalización de la enseñanza de la CP se inició con la creación de la licenciatura en la ENCPYS de la UNAM, en 1951. En ese entonces, la educación superior estaba constituida por 24 instituciones educativas que atendían a una población de élite, ligeramente menor a treinta mil estudiantes, que representaban menos de 2% de los jóvenes del país. La Universidad, en ese entonces, estaba concebida como una organización cuya función primordial era la de construir las condiciones materiales para la modernización del país, y para formar los recursos humanos necesarios para la expansión y consolidación del Estado posrevolucionario, así como para su legitimación intelectual y social. De tal suerte, el modelo organizacional respondía a las necesidades de las profesiones liberales, cuya actividad fundamental estaba orientada a la docencia que era impartida por profesionistas en ejercicio que dedicaban unas horas semanales a impartir su cátedra, y la figura de académico de carrera era prácticamente nula.

En ese contexto, la licenciatura recién creada estuvo dirigida a profesionistas en ejercicio que querían revalidar su práctica y obtener un título por la labor que ya desempeñaban. El plan de estudios se orientó hacia la formación de técnicos y administradores públicos que realizaran las tareas de un aparato burocrático en expansión.

Durante casi veinte años, sólo se abrieron otras dos opciones educativas cuya matrícula era muy pequeña y la enseñanza de la CP se concentró en la UNAM, que atendía a 87.4% de ésta, lo que indica un grado de profesionalización muy precario aún. Durante la década de los setenta, en la fase de expansión de la disciplina, la política de desconcentración y descentralización de la oferta educativa a las entidades federativas dio pie a la apertura de nuevas opciones, por lo que al término de esta década, se aprecia un sistema de enseñanza de la disciplina fundamentalmente público, pero con mayor equilibrio en la distribución de la matrícula tanto en términos institucionales como territoriales.

El mayor reconocimiento social hacia la CP responde a una creciente demanda de profesionales que se incorporarán al aparato burocrático-administrativo de las dependencias gubernamentales y las cada vez más numerosas empresas paraestatales,

por un lado; y a una serie de iniciativas dirigidas a ampliar la oferta educativa pública a fin de satisfacer la demanda.

Otros cambios se perciben en el transcurso de esta etapa: por un lado, el surgimiento de un modelo universitario de corte departamental, en el que se integra la docencia y la investigación; por el otro, la diversificación del perfil de los egresados de la licenciatura. Hasta antes de 1976 la formación académica ponía el acento en la habilitación técnica y administrativa de los estudiantes, pero a partir de ese año se crean dos nuevos programas que separan a la Ciencia Política de la Administración Pública (en la UAM-I y la UPAEP) para dar énfasis en el análisis de los fenómenos y problemas de la realidad política, con lo que la formación académica de los estudiantes se orienta hacia el desarrollo de habilidades de investigación.

CAPÍTULO 4

CONSOLIDACIÓN DE LA CIENCIA POLÍTICA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

La abundancia de recursos que fluyeron durante los sexenios de Echeverría y López Portillo (1970-1982) se detuvo de manera drástica durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988). La caída de los precios del petróleo en los que se basaba el funcionamiento de la economía desencadenó una crisis económica sin precedentes y el fin del Estado desarrollista. La crisis de la deuda externa obligó a nuestro país a recurrir al Fondo Monetario Internacional (FMI) y al BM para solicitar préstamos que permitieran cumplir con sus obligaciones crediticias a cambio de introducir medidas de austeridad en el gasto público y a emprender otro tipo de acciones como la desregulación de la economía, la apertura comercial al mercado internacional, el equilibrio en los indicadores macroeconómicos y el control de la inflación.

A partir de 1983 se inició un proceso de desmantelamiento del Estado interventor y, junto con éste, la desincorporación de las empresas públicas que habían sido el motor para alentar el crecimiento económico y alcanzar el desarrollo en los dos sexenios anteriores. Una vez iniciado el proceso, la disminución en el número de empresas públicas fue dramática. Si en 1982, existían 1155 paraestatales, en 1988 su número se había reducido a 412, y en 1993 sólo quedaban 213. Lo anterior significa que en sólo diez años se habían desincorporado 82% de tales empresas (Valverde Viesca, 2008, p. 120).

En la dimensión jurídico-administrativa, se inició un nuevo federalismo y reformas que implicaron reglas e instrumentos inéditos de coordinación fiscal y operativa, así como la descentralización operativa y la coresponsabilidad financiera, principalmente, de los servicios públicos de salud y educación.

Durante la llamada década perdida por la CEPAL, el crecimiento de la economía apenas alcanzó 1.2% anual en promedio. A lo largo de estos años, la prioridad económica se concentró en la necesidad de equilibrar las finanzas públicas y de pagar la deuda

externa, lo que hizo que se aplicara un severo recorte al gasto programable —que disminuyó a un ritmo anual de 4.6%— y que decreciera el gasto destinado al desarrollo social (Murayama, 2010, p. 6).

4.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA DÉCADA PERDIDA

La crisis de los años ochenta fue particularmente severa y adversa para el sistema de educación superior. Entre 1983 y 1989, la caída del gasto social total fue de 1.4% promedio anual, la del gasto del sector educativo en su conjunto disminuyó, en promedio, 0.9% anual, pero la contracción real promedio de los recursos de la educación superior fue de 5.4% anual, que representa una pérdida acumulada de recursos de 32.4% durante este periodo (Murayama, 2010, p. 6).

Así las cosas, si entre 1970-1980 la matrícula nacional de licenciatura creció a una tasa promedio del 12.5% anual, que se reflejó en la tasa de cobertura, que pasó de 5% a 12%; entre 1980 a 1989 el número de estudiantes aumentó de 731 291 a 1 069 565 estudiantes, que representa una tasa de 4.6% anual promedio.⁴³ Otro dato significativo es que la tasa de cobertura, que era de 12% de la población comprendida entre 20 y 24 años de edad en 1980, no se amplió a lo largo de esa década (Rodríguez Gómez, 1999, p. 214).

La disminución de los recursos destinados a las universidades afectó la siempre frágil relación entre éstas y el Estado. Las crisis más visibles se dieron en las universidades de Puebla, Guerrero, Sinaloa, Durango, Zacatecas, Sonora, Guadalajara y la UNAM, lo que, significó, según Kent, que 50% de los estudiantes del país vivieran conflictos en sus instituciones. (Kent, 1999, p. 238) El gobierno federal suspendió el subsidio a las universidades estatales autónomas de Sinaloa y de Guerrero. En esta última, la retención del subsidio duró más de un año. En tal circunstancia, ambas universidades debieron

⁴³ Este incremento no fue homogéneo entre las entidades federativas. Por ejemplo, la matrícula del estado de Tlaxcala experimentó un incremento promedio de 37.4% anual; y los estados de Guerrero, Campeche y Sonora lo hicieron a un ritmo mayor a 20% anual. En cambio, el Distrito Federal, Durango y Nuevo León no alcanzaron 1% promedio anual. Véase Gil y Fernández, 1990.

disminuir sus actividades y cancelar varios proyectos de trabajo (Díaz Barriga, 2004, p. 6).

La Universidad pública fue objeto de críticas porque, se dijo, era disfuncional, ineficiente y que carecía de calidad. La crítica provino no sólo de las elites del sector público y privado, sino también de algunos sectores de la comunidad académica. Entre los argumentos esgrimidos se señaló que el carácter autónomo que gozaban la gran mayoría de las universidades públicas impedía que el Estado desempeñara un papel efectivo y eficaz en el control y la conducción del sistema de educación superior. También se criticó el esquema de financiamiento hacia las universidades, basado en la magnitud de la matrícula, y la oferta de programas y cursos, lo cual incentivaba una lógica del crecimiento irracional de la oferta educativa al interior de las IES, sin tomar en cuenta los resultados, y conducía a una falta de competitividad y un consecuente deterioro de la calidad de los programas educativos.

Tales cuestionamientos otorgaron a las autoridades educativas la legitimidad necesaria para que se reorientara la política hacia el sector con base en los principios de racionalización del presupuesto gubernamental, de búsqueda del costo-eficiencia, de estabilización de la matrícula, y de diversificación y redistribución territorial de la oferta educativa.

Entre otras consecuencias, la crisis económica del país de los años ochenta y la reducción dramática del financiamiento hacia la educación superior provocaron una reducción considerable de los ingresos de los profesores universitarios. Muchos comenzaron a emigrar hacia el sector público y privado, o hacia los países desarrollados en busca de mejores condiciones de vida.

Ante la amenaza de que disminuyera de manera drástica la investigación que se realizaba, fundamentalmente en las universidades públicas, y con el propósito de retener a quienes se dedicaran a tareas de investigación, el gobierno federal creó el Sistema Nacional de Investigadores, en julio de 1984, para otorgar un estímulo económico al

investigador, previa evaluación de su productividad, y la trascendencia e impacto de su trabajo académico.⁴⁴ Este programa, pionero en la estrategia gubernamental de asignar fondos mediante concursos con base en reglas de operación previamente establecidas y difundidas, convirtió a la evaluación en un excelente instrumento para fijar mecanismos de control sobre la actividad académica, y establecer una nueva racionalidad de los profesionales de la educación superior.

4.1.1. La expansión de la Ciencia Política en la crisis de los años ochenta

Como ya se mencionó, la crisis económica que padeció la población durante la década de los ochenta y las restricciones presupuestarias y de tirantez política que vivieron las universidades públicas del país frenaron el ritmo de crecimiento de la matrícula universitaria en el nivel nacional. Sin embargo, la población estudiantil de la licenciatura en CP se multiplicó 2.7 veces en el periodo comprendido entre 1978 y 1987, al pasar de 2752 alumnos a 6259 alumnos. Como consecuencia, la proporción de ésta dentro de la matrícula total del subsistema universitario y tecnológico se elevó de 0.33% a 0.61%, la más alta conseguida hasta entonces.

La oferta académica también continuó expandiéndose durante esa década, ya que se abrieron cinco nuevas opciones académicas de CPYAP en instituciones públicas, para alcanzar un total de 19 programas en 1988. La Universidad Autónoma del Estado de México creó dos nuevos programas en las ciudades de Amecameca (1986) y Zumpango (1987) como resultado de una política de desconcentración de sus espacios académicos; la licenciatura también se comenzó a impartir en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (1985), El Colmex (1982)⁴⁵ y en la Universidad Autónoma de Campeche, que fue la primera en abrir la licenciatura en la región Sur-Sureste (1983).

⁴⁴ De conformidad con lo que señala Conacyt, el SNI tiene como finalidad “promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país”. Es un reconocimiento a la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico, que consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional, previa evaluación por pares, y “simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento, se otorgan estímulos económicos, cuyo monto varía con el nivel asignado”. Puede consultarse en la página del Conacyt: <http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>

⁴⁵ En El Colmex, la licenciatura se abrió con el título de Administración Pública que, años después, se modificó a Política y Administración Pública.

De lo anteriormente señalado es posible afirmar, en primer lugar, que los acontecimientos políticos que emergieron desde los primeros años de la década de los ochenta fueron factores que influyeron, de manera decisiva, a despertar el interés por el estudio de los fenómenos y problemas de la realidad política. Ello se reflejó en la expansión de los espacios académicos y de la matrícula de CP , que creció a un ritmo más acelerado que el resto del sistema de educación superior

Entre estos acontecimientos políticos, hay que recordar, por ejemplo, la Ley de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales (LOPPE) de 1977 y la Reforma Constitucional para introducir el criterio de representación proporcional en la integración de la Comisión Federal Electoral en 1987; la reforma al artículo 115 Constitucional, que aceleró la alternancia en el poder en municipios importantes del país, principalmente en los estados del norte de la República;⁴⁶ la escisión de la Corriente Democrática y la fundación del Frente Democrático; la impugnación de los resultados de la elección presidencial de 1988, y el primer triunfo reconocido de un partido de oposición en las elecciones de gobiernos estatales.⁴⁷

La liberalización político-electoral permitió el fortalecimiento del sistema de partidos, la alternancia en el poder y los gobiernos divididos. El juego político electoral favoreció una división de poderes, en la que se comenzó a apreciar un fortalecimiento del Poder Legislativo y los poderes estatales, los cuales dejaron de estar subordinados al Poder Ejecutivo y comenzaron a desempeñar un papel de mayor importancia en la política nacional. Este proceso continuó durante el sexenio de Salinas. En 1990, se aprobó el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (Cofipe) mediante el cual se creó el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Tribunal Federal Electoral (Trife); así como la Reforma Electoral de 1994, que instituyó la figura de "Consejeros Ciudadanos".

⁴⁶ Para profundizar en el tema de la historia de la alternancia en el poder, véase entre otros, Mario Bassols Ricárdez y Socorro Arzaluz Solano (1996), "Gobiernos municipales y alternancia política en ciudades mexicanas", en *Frontera Norte*, vol. 8 (16), julio-diciembre, pp. 103-124.

⁴⁷ Se refiere al triunfo del PAN en la gubernatura en el estado de Baja California, en 1989.

Para finales de esta etapa, la oferta educativa se caracterizaba por su carácter público. La carrera se impartía, principalmente, en las universidades públicas estatales, que concentraban 68% de los programas académicos y 58% de la matrícula nacional. En cambio, la oferta de las IES privadas se reducía a dos programas que atendían 4% de los estudiantes.⁴⁸

En cuanto a la orientación de los programas académicos, salvo en el caso de la UAM Iztapalapa, que inició con un programa innovador, tanto por su organización académica por divisiones y departamentos en los que se articulaba la investigación y la docencia, como disciplinario, por ser el primer programa que separó la CP de la AP, en el resto de las instituciones públicas previó el isomorfismo institucional, al imitar el modelo organizacional de la UNAM, basado en escuelas y facultades, separadas de los institutos que desarrollaban la mayor parte de la investigación, así como el plan de estudios que unía en un solo título Ciencia Política y Administración Pública.

4.2. LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: 1989-2008

El Programa de Modernización Educativa impulsado por el recién electo presidente Carlos Salinas de Gortari, a finales de la década de los ochenta, inició una nueva relación entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones de educación superior. Entre sus objetivos estuvieron alcanzar una gestión más racional y una utilización más eficaz y eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales; controlar el crecimiento anárquico y desequilibrado que caracterizó a las universidades durante los años setenta y generar las condiciones para modificar su perfil institucional a fin de que respondieran de manera competitiva a los cambios exigidos por la actual sociedad del conocimiento.

Como parte importante de esta nueva relación, el centro de la política educativa se desplazó hacia la evaluación de las distintas dimensiones del sistema: la institucional; la de programas académicos; la productividad y el desempeño docente de los académicos,

⁴⁸ Véase el Cuadro 5.1 Cifras Básicas de la oferta y la demanda educativa CP y CPyAP de los ANEXOS.

y el aprendizaje de los estudiantes. El mecanismo utilizado para estimular la “cultura de la evaluación” ha sido la creación de programas de asignación de fondos específicos con recursos extraordinarios que recompensen la productividad y el desempeño de los docentes e instituciones y que financien proyectos académicos avalados por diferentes y variadas instancias evaluadoras.

Si bien las modalidades y tiempos de las principales políticas relativas a la educación superior se articularon a partir de dinámicas internas, dos acontecimientos influyeron indudablemente en la construcción de este nuevo andamiaje institucional y el viraje de la política de educación superior en México a partir de los años noventa. El primero fue la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con los países de América del Norte (TLCAN) en 1994. El segundo fue la inclusión de México como miembro de la OCDE en ese mismo año. En los siguientes apartados se busca comprender cómo y en qué medida estos acontecimientos han incidido y se han manifestado en la restructuración del sistema y en el curso de la acción política, esto es, en políticas y programas concretos enfocados a diversas dimensiones y actores de la educación superior.

4.2.1. El Tratado de Libre Comercio con América del Norte y la educación superior

El TLCAN, a diferencia de la Unión Europea, no contuvo disposiciones sobre el sistema educativo. Las únicas cláusulas que, indirectamente lo afectaron, fueron las relativas al libre flujo de profesionistas y a sus condiciones de ejercicio laboral en el área de América del Norte, al plantear como una cuestión central para las IES el reconocimiento mutuo de títulos y de competencias entre los países socios. Por tal motivo, el TLCAN ha sido punto de referencia para muchas de las políticas federales, principalmente en materia de acreditación, de internacionalización y de formación de recursos humanos.

La aprobación del TLCAN por parte del Congreso mexicano lo convierte en un instrumento legal con aplicación plena en nuestro país, a pesar de que compromete ámbitos de soberanía educativa. Varios capítulos del Tratado establecen normas que son aplicables a las transacciones de servicios educativos y de investigación; la inversión en la educación, las competencias y limitaciones del Estado para proveer servicios educativos;

el acceso de inversionistas y usuarios privados extranjeros a las telecomunicaciones, así como el uso y protección de los derechos sobre la propiedad intelectual. Todos estos ítems, de manera directa o indirecta, dan origen a un nuevo marco institucional para la educación superior en México. En particular, dos de ellos inciden en la transformación de este marco normativo:

El capítulo XI del TLCAN, que trata de la “Protección a la inversión extranjera”, sección “A”, en la que se define a la educación como un campo de inversión, lo cual representa un giro fundamental sobre esta actividad que había sido concebida históricamente como reivindicación social vinculada con los gobiernos posrevolucionarios (Aboites, 1997) (Arriaga Lemus, 2003). La sección “B”, en la que se establece un mecanismo resolución de controversias con base en el arbitraje internacional, para lo cual se creó la Comisión de Libre Comercio, como un órgano supranacional que, de acuerdo con los especialistas, se conforma al margen de cualquier procedimiento democrático en la elección de sus representantes (Arriaga Lemus, 2003, p.4).

El segundo es el capítulo XII, “Comercio Transfronterizo de Servicios” que establece las bases para el comercio de servicios profesionales transfronterizos; es decir, para que los profesionistas de alguno de los países puedan trabajar en otro de los otros países de Norteamérica. De acuerdo con el propio documento, esta movilidad profesional está condicionada a la equivalencia tanto de las instituciones como de los programas educativos, y a los exámenes de calidad profesional que evalúan tanto la experiencia como la actualización profesionales, cuya reglamentación, establecida en el mismo capítulo, incluye el otorgamiento de licencias y certificados (Pedregal Cortés, 2003, p. 81).

La cuestión del comercio de servicios profesionales transfronterizos ha tenido implicaciones importantes en la reconfiguración del sistema de educación superior mexicano. En primer lugar, la homogeneización de los criterios de acreditación de profesionistas y la regulación de las condiciones para préstamo de servicios profesionales afecta, de manera directa, el marco institucional en esta materia, toda vez

que en México ha sido el gobierno, a través de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, el que históricamente ha expedido y certificado títulos y grados, mediante la cédula profesional, cuya vigencia es de carácter vitalicio.⁴⁹ Con la estandarización de las profesiones entre los tres países, la historia, las necesidades y los problemas del país dejan de ser el referente fundamental en la definición de los contenidos de una profesión y de su práctica. Esta modificación afecta también la facultad histórica de las universidades mexicanas para definir el currículo y la emisión de títulos profesionales que se ha desplazado hacia organismos externos quienes ahora están autorizados para certificar y otorgar títulos profesionales.

Un punto de preocupación adicional es que el comercio transfronterizo de servicios profesionales del TLCAN quedó establecido con base en los criterios fijados por la Organización Mundial de Comercio (OMC)⁵¹ en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS, o GATT por sus siglas en inglés), en el que se considera a la educación, incluida la educación superior, como un servicio, en lugar de considerarla como un bien y una responsabilidad públicos; protegida por los Estados y gobiernos a través de políticas que garanticen la calidad, y que velen por el cumplimiento de la misión y función social multidimensional de la educación superior y no sólo la económica.

Otro aspecto en la puesta en marcha del TLCAN que afecta de manera directa al sector de la educación terciaria es la expansión de la educación transfronteriza. Esta circunstancia cobra la mayor importancia en países como México, con un marco institucional débil, que no cuenta con mecanismos capaces de reglamentar y supervisar la calidad y pertinencia de los programas y servicios transfronterizos.

El comercio a través de las fronteras se ha extendido también a los proveedores de servicios de aseguramiento de la calidad, evaluación, certificación y acreditación de instituciones, programas académicos y estudiantes. Tal es el caso del College Board (CB), consorcio norteamericano con sede en Nueva York, al que un número importante

⁴⁹ En Canadá y EUA, en cambio, han sido las asociaciones de profesionistas quienes constatan la calidad de un profesionista, mediante exámenes de vigencia temporal que requieren renovarse periódicamente.

de universidades mexicanas privadas, pero también públicas, le solicitan sus servicios para la aplicación del examen de admisión al bachillerato y la licenciatura, entre ellas la Universidad Autónoma de Aguascalientes; la Universidad de Guadalajara; la BUAP; la Autónoma de Coahuila, la Autónoma de Nuevo León; además de institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y politécnicas, y cerca de doscientas instituciones de educación media superior y superior (Rodríguez Gómez, 2006).

En este mismo sentido, la Asociación de Escuelas y Universidades del Sur de Estados Unidos (Southern Association of Colleges and Schools, SACS) es uno de los seis organismos evaluadores regionales de la educación, que actualmente acredita a universidades, no sólo de Estados Unidos, sino de otros países.⁵⁰ Entre las universidades mexicanas públicas y privadas afiliadas al SACS están la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC) la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); la Universidad Anáhuac; el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM); el Instituto Tecnológico de Occidente (ITESO); el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); el Tec. Milenio, y la Universidad Regiomontana. Resulta inquietante, como sostiene Rodríguez, en relación con este punto, dejar en manos de consorcios y agencias norteamericanas procesos tan delicados como la selección de aspirantes —o como la evaluación de la calidad de las instituciones y los programas académicos— que son asuntos educativos fundamentales para nuestro país (Rodríguez Gómez, 2006).

Transformaciones en el marco institucional de la educación superior en México

La puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio con América del Norte ha supuesto una serie de transformaciones en el marco institucional. El primero de esos cambios es la modificación del artículo 3º constitucional que, según Aboites, crea “un contexto de competencia “leal” y un clima menos hostil para las instituciones privadas mexicanas y extranjeras que cobran altas colegiaturas”. El segundo es la expedición de la Ley de Inversión Extranjera (1993) en la que se establece, por primera vez, de manera expresa, a la educación como un área susceptible de inversión extranjera. El tercer cambio es el relativo a las modificaciones a la Ley de Propiedad Intelectual, plasmadas en la nueva

⁵⁰ Para mayor información véase <http://www.sacscoc.org/>

Ley de Fomento y Protección de la Propiedad Industrial, aprobada en 1991. En ésta, numerosas áreas de conocimiento, que antes estaban vedadas a la comercialización, como la investigación de los académicos universitarios, ahora son susceptibles de apropiación privada mediante la emisión de una patente (Aboites, 1997, p. 128).

4.2.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

En sus inicios, esta organización se creó con el objetivo de coadyuvar en la reconstrucción de las economías europeas al término de la Segunda Guerra Mundial, pero en 1961 se transformó en la OCDE con el propósito de impulsar el desarrollo económico de todos los países, así como la expansión de los negocios mundiales y multilaterales. Su área de influencia gira en torno a la realización de estudios y la formulación de políticas bajo un esquema de carácter "multidisciplinario", en una gran variedad de áreas de la vida económica y social (Maldonado, 2000, pp. 6-7).

Los exámenes de la OCDE en el campo educativo tienen como propósito específico “ver en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actuales y en qué grado puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social”.

En mayo de 1994, hacia el final de la administración salinista, México fue aceptado como país miembro de la OCDE. Poco antes de adquirir la calidad de miembro pleno, México solicitó la realización de un estudio acerca del funcionamiento de su sistema de educación superior.

Luego del proceso de análisis respectivo, los miembros del equipo examinador emitieron un reporte final que se entregó a las autoridades mexicanas, el cual se hizo público bajo el título “Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México, Educación Superior”.⁵¹ Algunas de las recomendaciones derivadas de este estudio han tenido gran

⁵¹ Para un resumen sobre los rasgos que caracterizaban al sistema en ese momento véase el capítulo referente a la OCDE en http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib30/indi.htm

impacto en la política de evaluación y financiamiento de la educación superior, entre ellas:

- El viraje en la política de financiamiento de la educación, por ejemplo en la diversificación de fuentes y en la distribución racional de recursos.
- Mantener y reforzar las políticas referentes a la calidad educativa: evaluación y certificación, e impulsar la creación de un sistema de acreditación de las instituciones y sus programas.
- Habilitación y superación académica del personal a través del establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, como los estímulos salariales, el fomento a las actividades académicas y la vida colegiada del personal docente.
- La reestructuración en la conducción del sistema mediante el desarrollo de sistemas de información estadística, de estructuras globales de planeación y de evaluación, así como de vinculación entre subsistemas⁵² (Maldonado, 2000) (Rubio Oca, 2006).

4.2.3. La política de evaluación y el aseguramiento de la calidad

Con base en el paradigma emergente de la política social, que coloca a la evaluación en el centro de la política educativa, las diferentes administraciones han emprendido una serie de políticas y mecanismos de control que buscan generar cambios en grupos-objetivo específicos, como maestros, estudiantes, así como en las formas de organización, gobierno y gestión de programas e instituciones. Entre los programas que se han puesto en marcha se pueden mencionar los siguientes:

⁵² Otras de las recomendaciones emitidas por la OCDE, en esa ocasión, se refieren a la redefinición del servicio social y la instauración de servicios profesionales en las empresas; la atención a la falta de pertinencia de las IES y la vinculación con sectores económicos y sociales; la instauración de mecanismos de admisión para atender una de las dimensiones de la equidad educativa y el fomento a las actividades de tutorías; la diferenciación y flexibilidad de los sectores educativos mediante acciones de flexibilización curricular, competencias laborales y educación continua; la instauración de un sistema de becas para los estudiantes de bajos recursos; la diversificación de la oferta educativa mediante la creación de institutos y universidades tecnológicas, politécnicas, e interculturales, con presencia del sector productivo en su conducción, y el incremento de posgrados.

A partir del Programa de Modernización Educativa (1989-1994), impulsado en la administración de Salinas de Gortari, las principales acciones en materia de evaluación fueron:

El *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)* que se inició en 1991, como un proceso de evaluación sistemática de los programas de posgrado bajo la responsabilidad de Conacyt. A lo largo de su existencia, ha sufrido diversas modificaciones en cuanto a denominación, estrategias y estructura, aunque su propósito ha permanecido invariable. Las evaluaciones de desempeño de los programas de posgrado tienen como finalidades: a) evaluar, dar seguimiento y otorgar reconocimientos a los programas de posgrado en las diferentes áreas de conocimiento que cumplan con los criterios de calidad establecidos por el Conacyt; b) apoyar los programas de posgrado para hacer viable su desarrollo y consolidación; c) otorgar becas a los estudiantes admitidos en los programas de reconocida calidad; d) promover la cooperación entre las instituciones y los diversos sectores de la sociedad, y d) alentar la movilidad estudiantil y académica, la formación de redes doctorales entre posgrados afines, con instituciones y centros de investigación en el ámbito nacional e internacional.

Para ello, opera con una lógica gradual desde la creación de posgrados hasta su reconocimiento como programa de competencia internacional.⁵³ El PNPC articula la acreditación de programas mediante su incorporación al Padrón Nacional de Posgrado y el financiamiento por medio de apoyos económicos que otorga a los programas con registro y becas de Conacyt para los aspirantes a cursar un posgrado en sus distintas modalidades: posgrados en México, en el extranjero y mixtos (programas en México y en el extranjero), así como las estancias posdoctorales, de sabático y de capacitación técnica.

⁵³ El PNPC está estructurado, de manera operativa, en dos niveles: 1) el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que clasifica los programas de posgrado en *Programas consolidados* y *Programas de competencia internacional*, y 2) el Programa de Fomento a la Calidad que los divide en *Programas en proceso de consolidación* y *Programas de reciente creación*.

Los *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)* fueron creados en 1991 como organismos no gubernamentales conformados por pares académicos para realizar ejercicios de evaluación de los programas educativos. Éstos son llevados a cabo por nueve “comités de pares” diferenciados según las áreas disciplinarias del conocimiento y algunas funciones transversales como aquellas de difusión y extensión de la cultura, lo mismo que administración y gestión. Inicialmente, los CIEES tenían asignada la evaluación estrictamente diagnóstica con el fin de que las comunidades académicas de los programas normaran sus criterios para orientar la toma de decisiones. Sin embargo, en el marco de la creación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y del Copaes, durante la administración de Vicente Fox, se definieron tres niveles que inciden en la acreditación de programas educativos y en el dictamen de proyectos. Esta circunstancia ha generado que existan traslapes entre los CIEES y los organismos reconocidos por el Copaes, en cuanto a divergencia de criterios, indicadores o estándares (Gago Huget, 2012).

El *Programa de Estímulos al Desempeño Docente* (1992) es un mecanismo de evaluación, instaurado por las IES, para otorgar a los profesores que sobresalen en su desempeño académico una compensación económica, no asimilable al salario, con base en los lineamientos establecidos por la SEP.⁵⁴

El *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)* fue constituido por un acuerdo de la Asamblea General de la ANUIES y la SEP, en abril de 1993, como una asociación civil cuyo propósito es el de diseñar y aplicar exámenes estandarizados para el ingreso a la educación media superior y superior (EXANI I-II-III) y el egreso (EGEL) de la licenciatura. Con base en los acuerdos 286 y 357 de la SEP, el Ceneval tiene la facultad de expedir certificados de bachillerato y títulos profesionales de nivel técnico superior universitario y licenciatura, a las personas que, de manera autodidacta o por experiencia laboral, hayan adquirido los conocimientos, habilidades y competencias equivalentes a estos niveles educativos.

⁵⁴ La SEP depende, a su vez, de lo que dispone la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en cuanto a los montos económicos disponibles y las restricciones.

En este marco, el sector privado creó la *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior* (FIMPES) en 1992 con el propósito de acreditar a las IES particulares. La FIMPES es una asociación civil de afiliación voluntaria que agrupa a las instituciones de carácter particular; la cual estableció, a finales de ese año, un mecanismo de acreditación institucional, que abarca a todas las unidades, programas académicos y servicios ofrecidos, y aplica a todas las instituciones afiliadas.⁵⁵

Durante la administración de Ernesto Zedillo, la SEP puso en marcha el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), cuyo antecedente es el programa Supera, impulsado en el marco de la ANUIES, en 1994, a fin de fortalecer y profesionalizar la planta académica de las universidades públicas estatales, fundamentalmente. En su versión individual, la estrategia utilizada ha consistido en otorgar becas para realizar estudios de posgrado con el fin de elevar el nivel académico de los profesores de carrera y, como consecuencia, se supone, mejorar la calidad de los programas educativos que se imparten en las instituciones públicas. Una vertiente colectiva se añade al Promep en 2001, la cual tiene como propósito promover la organización de los profesores de tiempo completo de las universidades públicas bajo una estructura académica denominada “cuerpo académico” (CA). En esta etapa se configura un perfil de académico “integral” que intenta diversificar y equilibrar sus multifunciones en el tiempo que establece su contrato.⁵⁶ Los académicos que cubren estos requisitos y atributos se benefician con los estímulos económicos que otorga el programa. Cabe señalar que la UNAM no participa en este programa y las IES privadas están excluidas de él (SEP, Subsecretaría de Educación Superior, 2006).⁵⁷

⁵⁵ El proceso de acreditación consta de tres etapas: a) un informe de autoestudio; b) validación del autoestudio por un equipo de pares académicos, y c) dictamen de acreditación emitido por una comisión técnica. El equipo de pares académicos verifica que la institución en proceso de acreditación cumpla con los criterios pre-establecidos por este organismo. Los criterios e indicadores se encuentran consignados en el documento titulado “Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES, a través del Fortalecimiento y Desarrollo Institucional”, que fue aprobado por la Asamblea General del FIMPES el 30 de octubre de 1992. En 2002 se aprobó una segunda versión del documento, que contiene 169 requisitos distribuidos en 11 capítulos. Véase www.fimpes.org.mx/acreprincipioestex.html

⁵⁶ Los profesores que los integran comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas, tales como atender los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participar en los programas de tutelaje individual, o en grupo, de estudiantes, y realizar actividades de gestión académica.

⁵⁷ Véase: promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf

Mediante una evaluación por pares, se asignan tres categorías (consolidado, en proceso de consolidación, en formación) que dependen del nivel de formación académica de sus integrantes, de su participación colegiada en las actividades sustantivas de la institución y en redes de colaboración e intercambio académico.

En el marco del Promep, la Secretaría de Educación Pública, conjuntamente con la ANUIES y el Conacyt establecieron normas, funciones y atributos mínimos y deseables para los profesores de las IES.⁵⁸ Se planteó que la diversificación de la oferta educativa de nivel superior requiere de una planta académica con diferentes perfiles y una distribución distinta de docentes, ya sean de tiempo completo o de asignatura, en función de sus características particulares. Con ese propósito, la SEP y la ANUIES aprobaron conjuntamente una clasificación de la oferta educativa de licenciatura.⁵⁹ También se

⁵⁸ Éstos son: a) profesorado con formación superior al nivel de educación superior que impartan; b) los PTC requieren experiencia en las actividades docentes y en la generación o aplicación innovadora del conocimiento mientras que los profesores de asignatura requieren de una experiencia relevante para garantizar que los estudiantes de carreras orientadas a la práctica se informen de los mejores métodos y prácticas utilizadas en el ejercicio profesional; c) la planta docente debe contar con una proporción adecuada de profesores de tiempo completo y de asignatura, de acuerdo con las características del programa educativo; d) las cargas académicas de los PTC deben distribuirse de manera equilibrada entre las labores docentes y las actividades de gestión y planeación académicas, así como de generación o aplicación avanzada del conocimiento; e) los cursos básicos de los programas educativos requieren de PTC con formación y experiencia académica de alto nivel, mientras que los cursos prácticos requieren de profesores de asignatura con suficiente experiencia, y f) *cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior*. Los profesores deben constituir cuerpos académicos articulados a su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos, sustentar una efectiva planeación del desarrollo institucional, hacer contribuciones originales al conocimiento universal, así como asegurar el buen cumplimiento de las funciones universitarias (SEP, Subsecretaría de Educación Superior, 2006).

⁵⁹ Los programas están clasificados de acuerdo con el perfil de egreso y el campo laboral de sus egresados: *Prácticos (P)*. Sus egresados se dedicarán preponderantemente a la práctica profesional. Sus planes de estudio no contienen una fracción grande de cursos básicos en Ciencias o Humanidades, ni de cursos con gran tiempo de atención por parte de los alumnos (contabilidad y administración; derecho; trabajo social). *Prácticos con formación muy individualizada (PI)*. Sus egresados también se dedicarán, en su mayoría, a la práctica profesional. Sus planes de estudio no contienen una gran proporción de cursos básicos en Ciencias o Humanidades, aunque sí contienen una proporción considerable de cursos con gran tiempo de atención por el alumno (arquitectura, diseño gráfico, industrial, artes). *Científico-prácticos (CP)*. Programas cuyos planes de estudio contienen una fracción considerable de cursos orientados a comunicar las experiencias prácticas y una significativa proporción de cursos básicos en Ciencias o Humanidades y cuyos egresados se dedicarán, en su mayoría, a la práctica profesional (Ingenierías, Medicina, Economía, Ciencia Política, Geografía). *Científicos o humanísticos básicos (B)*. Sus egresados tienden a desempeñar, en su mayoría, funciones docentes, y si después cursan un doctorado, funciones docentes y de investigación. Sus planes de estudio están conformados predominantemente por cursos básicos de Ciencias o Humanidades y en muchos casos por cursos que requieren atención de pequeños grupos en laboratorios y talleres (Matemáticas, Física, Filosofía, Historia, Antropología). *Intermedios (I)*. Programas en los que gran parte de sus egresados se dedicarán a la práctica profesional y, otra parte, también considerable, a actividades académicas (Química, Biología, Sociología, Computación). Véase: promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf

establecieron criterios para identificar la proporción de PTC que debe conformar la planta académica, su perfil académico y el porcentaje mínimo aceptable de PTC que participan en los distintos programas, la proporción PTC-alumno y el número de horas frente a grupo a cargo de los PTC.⁶⁰

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Como consecuencia de los compromisos internacionales derivados del TLC, algunas asociaciones profesionales habían constituido consejos de acreditación que realizaban procesos de acreditación de programas académicos de las carreras de licenciatura y certificación de profesionales, con el propósito de permitir el intercambio estudiantil y el reconocimiento mutuo con universidades de Estados Unidos y Canadá.⁶¹ Sin embargo, en el seno de la ANUIES se señaló que las evaluaciones que realizaban estos organismos carecían de reconocimiento jurídico, por lo que invadían el ámbito de competencia que la normatividad le otorga a la autoridad educativa. Así, en la XXIX Asamblea General de la ANUIES de 1998, se acordó impulsar la evaluación con fines de acreditación y se formó una Comisión que elaborara una propuesta que consolidara el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Mendoza Rojas, 1998).

En el año 2000 se creó el Copaes, organismo no gubernamental que suscribió un convenio de colaboración para el establecimiento de las bases, conforme a las cuales, se procedería a realizar la evaluación de los programas del sistema de educación superior, de acuerdo con los objetivos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

⁶⁰ SEP, *ibid.*

⁶¹ Un organismo pionero en la acreditación de programas educativos es el Consejo para la Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (Cacei) en funciones desde 1994. La creación de este órgano fue el resultado de los trabajos realizados, entre 1992 y 1993, en torno a la acreditación y la homologación de títulos en el marco de las reuniones de académicos mexicanos con sus homólogos canadienses y norteamericanos ante la inminente firma del TLCAN. Entre éstas se puede señalar las de Ingeniería (Cacei), Arquitectura (Concaa), Medicina Veterinaria y Zootecnia (Conevet), Contaduría y Administración (Caceca), Enfermería (Snace), Farmacia (Comaef), Odontología (Compio), Agronomía (Ameas), Derecho (Anfade), Medicina (Amfem), Psicología (Cneip), Ciencias Sociales (Comeco), Nutrición (Amfem) e Informática y Computación (Conaic).

La creación del Copaes fue constituida por la SEP, la ANUIES, el FIMPES, los CIEES, así como las organizaciones de profesionistas más consolidadas del país:⁶² las cuales actualmente conforman su Asamblea General. El Copaes está encargado de la formulación de un marco general para los procesos de acreditación de los programas académicos; la elaboración de lineamientos y criterios y la concesión de reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos de los niveles técnico superior universitario y licenciatura.⁶³ Otra de las funciones prioritarias del Copaes es supervisar y regular el desempeño de los organismos acreditadores para asegurarse de que éstos cumplen cabalmente su función, conforme a un Marco de Referencia, integrada por diez categorías de análisis que incluyen la verificación de indicadores de desempeño de las instituciones, de los programas y de los propios académicos. Dicho documento se apega a los objetivos y programas impulsados por la política de educación superior, principalmente el Promep y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).⁶⁴

La acreditación, coordinada por el Copaes, está concebida como un proceso en varias fases: una primera en la que una comisión evaluadora, nombrada por el Consejo Directivo del organismo acreditador, analiza el documento de autoevaluación que elabora la propia institución con base en categorías, criterios e indicadores relacionados con el diseño y ejecución del programa académico. En la segunda, la comisión evaluadora realiza una visita a las instalaciones, donde lleva a cabo entrevistas con los principales actores involucrados —autoridades, profesores de carrera y asignatura, alumnos de distintos grados y desempeño académico, ex alumnos de varias generaciones y empleadores de los egresados de la licenciatura— que sirve para corroborar, precisar y profundizar en algunos tópicos relevantes del desempeño del programa, vinculados con cada grupo involucrado. La tercera fase consiste en la elaboración de un informe final por parte de la comisión que incluye no sólo información cuantitativa, sino las opiniones

⁶² Estas organizaciones son la Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A. C.; Colegio de Ingenieros Civiles de México, A. C.; Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A. C.; Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A.C.; Academia Mexicana de Ciencias, A. C.; Academia Nacional de Medicina de México, A. C.; Academia de Ingeniería, A. C.

⁶³ Para octubre de 2012, el Copaes había reconocido 28 organismos, en los que a esa fecha había acreditado 2283 programas de licenciatura, de diferentes disciplinas.

⁶⁴ Véase ANEXOS, Cuadro 2.1.

vertidas durante las entrevistas. Éste se entrega al Consejo Directivo del organismo acreditador, que revisa los resultados del informe y, en su caso, lo aprueba. El titular del organismo acreditador elabora un dictamen sustentado en el informe para acreditar el programa evaluado, mismo que entrega a las autoridades de la institución que solicitó la acreditación y al Copaes.

El *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)* se introdujo en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) como un nuevo instrumento de regulación de las IES públicas que pretende integrar los diferentes ámbitos de acción de la vida institucional y académica de las mismas. En la formulación de los PIFI, las instituciones deben contemplar la inclusión de proyectos que consideren, entre otros aspectos, los relacionados con la superación académica del profesorado, el desarrollo de los cuerpos académicos; la incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes; la actualización de planes y programas de estudio y su flexibilización; el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos; la atención individual o en grupo de los estudiantes mediante programas de tutoría; la mejora de las tasas de retención y titulación oportuna; la incorporación de estudiantes en actividades científicas, tecnológicas y de vinculación para fortalecer su relación con el ámbito académico, y el establecimiento de mecanismos equitativos, rigurosos y transparentes para el ingreso de los estudiantes (Rubio Oca, 2006, p. 57).

Por su parte, en la XV Sesión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, el 27 de mayo de 2002, se aprobó un procedimiento para acreditar a las instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación. Estos lineamientos están contenidos en los documentos *Procedimientos de afiliación a la ANUIES*, e *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*.⁶⁵

4.2.4. Los vaivenes presupuestales y el comportamiento de la matrícula universitaria

Un elemento clave en la recuperación financiera fue la renegociación de la deuda externa durante la administración de Salinas de Gortari, que permitió la disposición de mayores

⁶⁵ Véase: www.anuies.mx

recursos para atender las partidas de gasto social. De tal suerte que los recursos para la educación superior consiguieron recuperarse a partir de 1990 y hasta 1994, para después experimentar una ligera caída en 1995 y 1996, debido a la crisis financiera, y estabilizarse en 1997. La tasa media de crecimiento anual de los recursos para la educación superior durante la década de los noventa fue de 7.9%, nueve décimas porcentuales mayor a la del gasto educativo en su conjunto (Murayama, 2010).

A partir de 1997, el proceso de transformación del sistema político mexicano implicó una representación parlamentaria más plural y equilibrada entre las principales fuerzas político-partidistas en el Congreso y la introducción de una novedosa dinámica para la aprobación de los presupuestos federales. No obstante, entre 1997 y 2005 el gasto en educación superior creció a un ritmo más moderado de 4.5% con respecto al periodo anterior. Este resultado se obtuvo a pesar de que en los últimos ejercicios de asignación presupuestaria en la Cámara de Diputados, la Comisión de Educación haya incrementado en 32 mil millones de pesos el presupuesto sobre el proyecto de egresos enviado por el Ejecutivo para las universidades (Mendoza Rojas, 2007, citado por Murayama, 2010: 8).

A pesar del incremento de los recursos destinados a la educación superior, entre 1990 y 1997, la matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica redujo su ritmo anual de crecimiento promedio con respecto al periodo precedente, al pasar de 4.6% a 3.2% (ANUIES, 2000). En los siguientes diez años, la matrícula volvió a expandirse, al mostrar una tasa media de variación anual de 5.5%, 2.3% superior a la registrada en el periodo anterior (Gil, et. al., 2009).

En relación con la oferta de licenciatura en CP y CPyAP, entre 1988 y 2008 se crearon en el país 53 nuevas licenciaturas. Esta expansión de la oferta se vio acompañada de un crecimiento importante en la matrícula. Si en 1988, la población escolar sumaba 6259 estudiantes, para 2008, la cifra pasó a 11 588. Esto es, aumentó 5329 estudiantes, a un ritmo promedio de 4.3% anual.

Tres datos son dignos de tomarse en cuenta en relación con los nuevos programas educativos de CP y CPyAP: el primero es el giro que se advierte en el régimen de financiamiento. Si la oferta había sido predominantemente pública hasta el momento, a partir de 1990, ésta se desplazará hacia la inversión privada. De los 53 programas de reciente creación, 16 fueron creados por IES públicas, mientras que el resto (37) se abrieron en IES privadas en las ciudades capitales de las entidades federativas más desarrolladas del país, como el Distrito Federal y Guadalajara; pero también en las capitales de los estados de menor desarrollo como Tuxtla Gutiérrez, Pachuca,⁶⁶ Durango y Oaxaca de Juárez.

El segundo dato se relaciona con la diferenciación en la orientación de los programas: mientras que los programas de carácter público de reciente creación ofrecen la licenciatura de CPyAP, las universidades privadas han creado licenciaturas que separan a la Ciencia Política de la Administración Pública. El tercer dato significativo se refiere a la feminización de la carrera: si durante mucho tiempo la licenciatura era predominantemente masculina, en la actualidad, existe una paridad entre hombres y mujeres.

4.3. LA CIENCIA POLÍTICA EN LA ACTUALIDAD

Con los cambios en las estructuras políticas mundiales como el declive del socialismo como régimen alternativo y la consolidación de la democracia, las diversas perspectivas de corte marxista comenzaron a entrar en desuso y se abrió un amplio abanico de posibilidades teórico-metodológicas para el estudio de los fenómenos políticos.

Sin embargo, en la comunidad académica de CP pervive una discordancia que se relaciona con lo que se entiende por la expresión “Ciencia Política”. Norberto Bobbio ha señalado, de manera atinada, que ésta puede ser entendida en un sentido amplio o estricto.

⁶⁶ La unidad académica está ubicado en el municipio conurbado de Pachuca, Mineral de la Reforma.

En el primer caso, señala, se usa para “denotar fenómenos de las estructuras políticas, conduciéndose con sistematicidad y con rigor, apoyándose en un amplio y agudo examen de los hechos, que se expone con argumentos racionales”. En tal circunstancia, el término “ciencia” cobra un sentido tradicional, como opuesto a “opinión”, donde ocuparse científicamente de la política significa no abandonarse a las creencias, prenociones o prejuicios, y remitirse a la prueba de los hechos.

En un sentido más estricto y, por tanto técnico, la expresión Ciencia Política “indica una orientación de los estudios que se propone aplicar, en la medida de lo posible, el análisis del fenómeno político —o sea, en la medida que la materia lo permite, pero siempre con el mayor rigor— la metodología de las ciencias empíricas, [...] como en el caso de la Física, de la Biología, etc.” (Bobbio, 1998, p. 218).

Como consecuencia de dicha discordancia, la CP contemporánea se ha desarrollado en medio de una fragmentación epistemológica y metodológica. Siguiendo a Almond, dicha fractura ha dividido a la comunidad académica en razón de la posición que asuman en cuanto al concepto de ciencia:

Los defensores del significado estrecho de Ciencia Política, a quienes se les conoce como de línea dura (*hardliners*), desarrollan estudios de carácter cuantitativo, econométrico y estadístico; promueven el uso de sofisticados programas estadísticos para elaborar análisis politológico. Los autores alineados en esta posición no sólo tratan de encontrar asociaciones para explicar las variables dependientes, sino correlaciones estadísticas. Con el apoyo de la computadoras, y gracias al desarrollo de software sofisticado de las últimas décadas se ha privilegiado el “aumento del número de casos”. En esta posición se encuentran los conductistas así como quienes promueven los diferentes modelos de la teoría de la elección racional (*rational choice*) como la teoría de juegos, la elección social o la elección pública.

Algunos miembros de la comunidad de politólogos, sin embargo, consideran difícil que el estudio de la realidad política pueda conducirse bajo los mismos parámetros de

cientificidad con los que se realiza la investigación en ciencias naturales, duras o exactas, debido a que los objetos de estudio de unos y otros son diametralmente distintos. Es por ello que entienden a la Ciencia Política en sentido amplio y prefieren referirse a la Ciencia Política bajo vocablos como “estudios políticos” o “de gobierno”.

En consecuencia, los representantes de esta postura asumen una posición blanda (*softliners*), que privilegia el análisis histórico, descriptivo y cualitativo, así como la elaboración de conceptos y categorías de análisis antes que la cuantificación, la comprensión, antes que el análisis estadístico, y la valoración de los procesos políticos desde una perspectiva histórico-sociológica, por encima de la suma de eventos a lo largo del tiempo. En este polo se ubican las distintas corrientes del neoinstitucionalismo, el feminismo y el análisis del discurso.⁶⁷

4.3.1. La investigación de la Ciencia Política en México: perspectivas, obras y temas de investigación

En México, la CP no sólo se ha consolidado como una opción de estudio profesional en las instituciones de educación superior, sino también ha ampliado la investigación disciplinaria y sistemática de la realidad política. La vasta producción académica ha permitido que, desde diversas perspectivas teórico-metodológicas, se tenga una mejor y más profunda comprensión sobre los fenómenos y problemas políticos, los procesos y sus actores.

Algunos académicos que se han dado a la tarea de estudiar el desarrollo de la CP en los últimos años han coincidido en señalar que los acontecimientos y los cambios políticos han estructurado una agenda de investigación y debate académico que articuló a diversas comunidades epistémicas para conformar la CP mexicana contemporánea (Acosta Silva, 2009).

Entre los rasgos que caracterizan la investigación disciplinaria está su naturaleza esencialmente empírica, pues “los temas que estudia provienen del contexto de la

⁶⁷ Para una descripción de los “enfoques” señalados, véase el Cuadro 4.1 de los ANEXOS.

realidad mexicana; de donde surgen las preguntas que los politólogos intentan responder, así como los elementos con que elaboran sus respuestas” (Loeza, 2004, p. 202). Los trabajos publicados en las revistas especializadas se distinguen, de acuerdo con Rivera y Salazar,⁶⁸ por “generar proposiciones descriptivas, emplear métodos cualitativos, orientarse al estudio de caso y producir hipótesis por la vía inductiva” (Rivera y Salazar-Elena, 2011, pp. 96-97).

En fechas recientes, empero, se observa un ligero incremento de la investigación cuantitativa, que se apoya en instrumentos de la estadística o la economía, y recurre a los modelos de elección racional para explicar problemas relacionados con el comportamiento de los votantes o la dinámica de los diputados y senadores en el Congreso. Este ligero incremento de la investigación cuantitativa a lo largo del tiempo podría ser resultado de una mayor vinculación de los politólogos mexicanos con la CP estadounidense, ya que, el destino preferido de quienes van a realizar estudios de posgrado es el de las universidades de aquel país, cuya orientación es fundamentalmente de carácter cuantitativo (Loeza, 2004) (Rivera y Salazar-Elena, 2011).

En cuanto a los temas que dominan la agenda de investigación, éstos han variado en función de los cambios políticos que ha experimentado el país. Así, Rivera y Salazar-Elena encontraron que en el lapso de 1990-1995 el interés se concentra en las políticas económicas, sociales y laborales, época que coincide con la puesta en marcha de las reformas económicas en el país. Lo anterior compete con los estudios sobre sociedad civil, partidos políticos y elecciones, tendencia que coincide con el proceso de transición política en México. Por su parte, las investigaciones sobre los poderes Ejecutivo y Legislativo y las dinámicas del régimen político se concentran justamente en la etapa en que se registró el primer gobierno dividido y la alternancia en la presidencia que cortó la

⁶⁸ Esta tesis está sustentada en el análisis sobre el contenido y la orientación metodológica de los artículos de Ciencia Política publicados en *Foro Internacional*, de El Colegio de México; *Política y Gobierno*, del CIDE y la *Revista Mexicana de Sociología* del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, entre 1990 y 2008. Ninguna de ellas, por cierto, están especializadas en Ciencia Política.

hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (Rivera y Salazar-Elena, 2011, p. 102).

En el mismo sentido, Acosta señala⁶⁹ que el proceso de transición política y la democratización, así como el incremento de la conflictividad política aunado a un creciente déficit de gobernabilidad en los primeros años noventa se convertiría en el catalizador para el surgimiento de estudios académicos centrados en los problemas de los sistemas electoral y de partidos; las experiencias de alternancia política en los ámbitos estatales; la crisis del presidencialismo y del sistema político pos-revolucionario; la cultura política, y los problemas de la gobernabilidad y la transición. Estos fenómenos se abordan desde perspectivas ensayísticas y cualitativas, así como a través de métodos cuantitativos integrados a partir de bases de datos provenientes tanto de fuentes primarias y secundarias como de la aplicación de encuestas o muestreos que ofrecen información de primera mano sobre algunos fenómenos políticos relacionados, fundamentalmente, con los estudios sobre los valores y percepciones de la cultura política (Acosta Silva, 2009, p. 109).

Con la transición democrática en los albores del nuevo siglo, nuevos fenómenos fueron identificados en la agenda de la investigación politológica. El tema dominante fue el de examinar sus efectos en la configuración de las relaciones de poder en el contexto del nuevo régimen. El estudio de la participación ciudadana en los procesos electorales y la disminución de la confianza cívica en las instituciones políticas; el tema de la representación política de los partidos y los procesos electorales; las paradójicas relaciones entre la democratización política, las políticas públicas y la persistencia de la desigualdad económica; la re-conceptualización de los problemas de la democracia mexicana como problemas de gobernanza y no sólo como asuntos de gobernabilidad; o la rendición de cuentas y la fiscalización (Acosta Silva, 2009, p. 115).

La dimensión local de la política se colocará en la primera década del nuevo siglo como

⁶⁹ El estudio de Acosta se basa en el análisis de las publicaciones de académicos universitarios en las editoriales dedicadas a reproducir las investigaciones sobre temas políticos y sociales entre 1980 y 2008.

uno de los temas relevantes de la agenda académica y deliberativa de la CP mexicana, y el interés por “descubrir” las relaciones entre procesos político-electorales con la calidad del desempeño institucional se convertirá en una nueva ruta de estudios en los que los métodos cuantitativos —desde perspectivas comparadas— se desarrollarán en varias instituciones académicas del país (Acosta Silva, 2009, p. 116).

REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO

En este capítulo se analizó el proceso de institucionalización de la CP en el contexto del modelo de desarrollo conocido como Neoliberal, el cual se dividió en dos fases: la de transición, de 1982 a 1988, y la de consolidación que transcurre de 1988 a 2008.

La fase de transición se inicia con el programa de reordenación económica puesto en marcha por el presidente Miguel De la Madrid, que implicó, entre otras cosas, la reducción drástica del gasto público, la desregulación de la economía, la liberación de los precios, del tipo de cambio, de las tasas de interés, así como un control estricto sobre las importaciones. El programa de ajuste resolvió, en el corto plazo, la situación de emergencia, pero para finales de ese mandato, la inflación, la especulación y el déficit cobraron un nuevo impulso.

Estas medidas tuvieron severas consecuencias sobre la economía en su conjunto y afectaron, particularmente, el sistema de educación superior. El financiamiento de las universidades públicas y los ingresos de los trabajadores académicos y administrativos se redujeron de manera dramática. El único instrumento de política que se creó, en apoyo de este sector, entre 1982 y 1988, fue el Sistema Nacional de Investigadores (en 1984) para otorgar estímulos económicos a quienes demostraran su dedicación y productividad en esta actividad, previo proceso de evaluación externa.

Tras asumir una muy cuestionada presidencia de la República, Carlos Salinas añadió nuevos instrumentos de política, con el propósito de reactivar la economía, entre ellos la firma de los llamados “pactos” con los sectores obrero y patronal; la desincorporación de

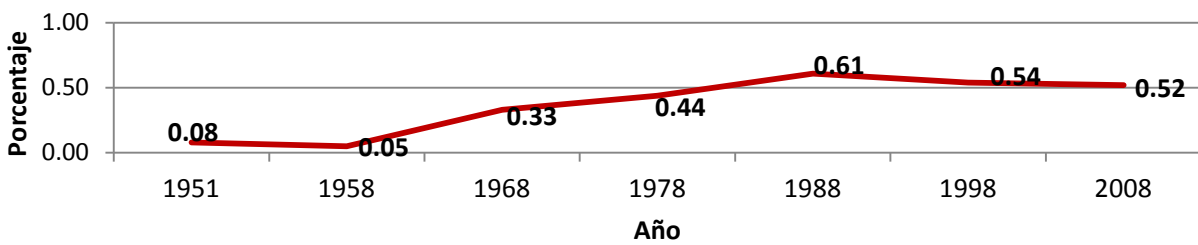
las empresas públicas no estratégicas, y la promoción de acuerdos de libre comercio, principalmente, el TLCAN y la aceptación de México como miembro activo de la OCDE, en 1994.

En este periodo, que coincide con la fase de consolidación de la CP en México, la política de educación superior se ha distinguido por la racionalización del presupuesto, reorientando la oferta hacia otras opciones educativas, por medio de la creación de las universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales. Se ha modificado el esquema de financiamiento, condicionándolo a procesos de evaluación del desempeño de las instituciones de educación superior y la productividad de los académicos. Con la creación de los CIEES y el PNP, en 1991, y del Copaes, en 2000, se ha conjuntado un sistema de evaluación externa y acreditación de los programas académicos de licenciatura y posgrado.

En relación con la evolución de la oferta y la demanda de CP, entre los años de 1978 y 1988, el ritmo de crecimiento fue de 12.7%, casi el doble que el del sistema universitario y tecnológico (SUT), que fue de tan sólo 6.6% promedio anual. A partir de ese momento, y en las décadas subsiguientes, sin embargo, la relación se invirtió, ya que la matrícula del SUT creció a un ritmo de 3.5% entre 1988 y 1998 y de 6.3% entre 1998 y 2008, mientras que el ritmo de crecimiento de la matrícula de CPyAP fue de 2.1% y 5.3% para el mismo periodo.

No obstante lo anterior, la proporción de la matrícula de CP y CPyAP ha sido poco significativa dentro del subsistema de enseñanza universitaria y tecnológica, toda vez que nunca ha representado ni siquiera el 1% de la matrícula total. En 1988 logró su nivel más alto, con 0.61% de la matrícula total. A partir de entonces, inició una tendencia decreciente para ubicarse en 0.52% en 2008, como puede observarse en la siguiente gráfica:

**Gráfica 4.1. Ciencia Política y Administración Pública:
proporción de la matrícula nacional**



Fuente: elaboración propia con información de Anuarios Estadísticos de ANUIES, salvo 1951, cuyos datos se obtuvieron de (Zamitz y Olmos, 1987) y (De la Torre).

En la etapa de consolidación de la CP, el crecimiento de la licenciatura obedece a una expansión de los programas en las IES privadas, cuya participación pasó de 11% a 54% en la oferta educativa total, y de 4% a 18% en la matrícula nacional.

La presencia creciente del sector privado en la oferta educativa de CP, a partir de 1988, se explica por la confluencia de varios factores. En primer lugar, es la respuesta a la política de las autoridades educativas federales y estatales que han promovido una mayor participación del mercado en la educación superior ante la imposibilidad de atender la demanda. El sector privado ha aprovechado esta ventana de oportunidad para abrir programas en una disciplina como ésta, que no requiere de equipamiento costoso ni de grandes inversiones. El hecho de que más de 90% de los programas de las IES del sector privado hayan sido creados a partir de los años noventa da sustento a este argumento (De Garay, 2011, p. 17).

En segundo lugar, el comportamiento de la oferta y la demanda en CP se asocia con el proceso de liberalización del sistema político y la llamada transición democrática en las últimas décadas. Por un lado, este proceso ha ampliado los espacios de opinión y debate de los fenómenos políticos en los medios masivos de comunicación, pero también ha llevado aparejada la creación de nuevos partidos políticos y la apertura de puestos de trabajo en los organismos electorales y los tribunales electorales federal y estatales creados para organizar y dirimir los conflictos en las contiendas electorales. Ambos elementos han sido, con toda probabilidad, factores que han despertado el interés y las

expectativas de los jóvenes, quienes perciben la formación profesional en CP como una opción interesante y relevante para su inserción en el mercado de trabajo y para su desarrollo profesional.

La orientación de los programas educativos y la agenda institucional, así como el comportamiento de la matrícula, parecen responder a la problemática variable que se ha vinculado con los procesos de crisis, transición y consolidación del régimen político mexicano. La sociedad y el Estado tienen la necesidad de examinar e interpretar los hechos y fenómenos de la realidad política, por un lado y, por el otro, de “modernizar” el aparato institucional y administrativo de las dependencias públicas sumando profesionistas dotados de conocimientos y habilidades especializados.

Desde la década de los setenta, en que se inicia la desconcentración de la oferta que se manifiesta en la creación de programas en casi todas las entidades federativas, a la fecha, se observa un importante crecimiento de los programas que se ofrecen en los estados de la República, los cuales pasaron de 14 a 63 entre 1978 y 2008.

Durante la etapa de consolidación de la CP se observa un crecimiento importante en el número de programas que ofrece esta disciplina —separada de Administración Pública—, cuando se abrieron 18 de los 21 programas existentes en 2008. Cabe señalar que la oferta de CP se da, principalmente, en las IES de financiamiento privado.⁷⁰ Sin embargo, 70% de las instituciones aún ofrecen esta disciplina en un programa conjunto con AP, los cuales, en este caso, concentran poco más de 80% de la matrícula.

⁷⁰ Agradezco al doctor Suárez-Íñiguez quien me hizo notar esta observación.

CAPÍTULO 5

DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE LA LICENCIATURA EN CIENCIA POLÍTICA

Como se analizó en el capítulo anterior, la oferta para formación de profesionales de la CP ha crecido de manera constante, tanto en términos del número de programas de licenciatura que ofrecen las IES, en la magnitud de la población estudiantil, así como en su expansión por todo el territorio nacional. También se observó que la licenciatura se ofrece en diversos tipos de IES ubicadas dentro del sistema universitario y tecnológico, cuyo ritmo de crecimiento presenta variaciones importantes en diferentes etapas a lo largo del desarrollo de la disciplina. Algunas de éstas responden a los cambios en la política de educación superior, otras veces se relacionan con las transformaciones del entorno político institucional.

El *Anuario Estadístico de la ANUIES* registra un total de 85 programas de licenciatura en CP y CPYAP para el ciclo escolar 2009-2010 con una población total de 14 990 estudiantes.⁷¹ Esto significa que, en comparación con 2007-2008, la oferta educativa se incrementó 18% y la matrícula en 29.3% en tan solo dos años. También se aprecia un aumento importante de la matrícula de la licenciatura en CP en relación con la del SUT, ya que durante el ciclo escolar 2007-2008 sólo representó 0.52%; pero en 2009-2010 su participación relativa aumentó a 0.62 por ciento.

Los programas educativos se imparten en 60 IES (28 públicas y 32 particulares) lo que significa que 15 instituciones ofrecen más de un programa. De acuerdo con los tipos institucionales, la oferta educativa se distribuye como sigue:

⁷¹ Los programas de la materia, de cuatro IES particulares, no contaban con matrícula en el ciclo escolar 2009-2010: Universidad del Sur, en Chiapas; la Universidad Autónoma de Durango plantel Durango; la Multiversidad Mundo Real “Edgar Morín, en Sonora, y la Universidad de Tolosa de Zacatecas. En adelante se tomarán en cuenta sólo aquellos que reportan al menos un alumno inscrito en el programa.

Cuadro 5.1. Distribución de la oferta en CP y CPAP por tipo de institución 2009-2010		
TIPO DE IES	INSTITUCIONES	PROGRAMAS
Universidades públicas federales	2	4
Universidades públicas estatales	22	35
Centros públicos de investigación	4	4
Total IES Públicas	28	43
Total Instituciones privadas de educación superior	32	42

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES, *Anuario estadístico 2010*.

Pero ¿cuáles son las condiciones institucionales en las que se ofrecen estos programas? ¿son condiciones similares o divergentes? ¿cuáles son las diferencias? Con la finalidad de conocer si la oferta educativa brinda condiciones de equitativas de calidad y responde a uno de los objetivos establecidos en los programas sectoriales de las últimas administraciones, este capítulo tiene como propósito comparar los programas de licenciatura en función del tipo de institución y por regiones.

5.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El análisis se realiza con base en el ciclo escolar 2009-2010. Los ejes que conducen el análisis son el Régimen de financiamiento y la Región, mientras que la caracterización de los programas está dada en función de seis variables, a saber: perfil curricular, antigüedad, tamaño de la matrícula, estructura académica, investigación —con dos indicadores: número de investigadores y áreas temáticas de investigación— y acreditación. A continuación se describe cada uno:

Ejes conductores:

E¹.- *El régimen de financiamiento y tipo de IES.*

1. Público. Comprende:

- Universidades públicas federales
- Universidades públicas estatales

- Centros públicos de investigación

2. Privado. Universidades, Institutos y Centros de educación superior particulares.

E².- *Región*. Para examinar la distribución de los programas en el territorio nacional se tomó como clasificación la elaborada por la ANUIES:⁷²

1. Noroeste. Comprende los estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa, y Sonora.
2. Noreste. Comprende los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.
3. Centro-occidente. Comprende los estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.
4. Centro-sur. Comprende los estados de Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.
5. Metropolitana. Comprende los estados de Distrito Federal y Estado de México.
6. Sur-sureste. Comprende los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Variables:

V¹.- *Perfil curricular*. Este criterio agrupa a la licenciatura de acuerdo con tres diferentes tipos de perfiles formativos.

1. CP solas o combinadas con Derecho o Relaciones Internacionales. Se caracteriza por su acento en los conocimientos teórico-metodológicos y de investigación de los fenómenos, procesos y comportamientos de la realidad política.
2. CPyAP. Pone el acento en los conocimientos prácticos y habilidades técnico-administrativas.

⁷² Esta clasificación es también utilizada por el Comecso en su estructura organizacional.

3. Gobierno y Gestión Pública o Social, y Políticas Públicas. Programas orientados a la resolución de problemas derivados de las tareas de gobierno, políticas públicas y gestión pública y social.

V².- *Antigüedad*. Se establecieron cuatro grupos en función de su fecha de creación:

1. Pioneros. Creados entre 1951 y 1967.
2. Tradicionales. Programas fundados entre 1968 y 1987.
3. Jóvenes. Creados entre 1988 y 1999.
4. Recientes. Fundados a partir de 2000.

V³.- *Tamaño*. Esta variable busca identificar los programas en razón de la magnitud de la matrícula inscrita en el programa en el ciclo escolar 2009-2010; se dividieron en cuatro grupos:

1. Pequeña. Con menos de 100 estudiantes.
2. Intermedia. Entre 100 y 199 alumnos.
3. Grande. Entre 200 y 299 inscritos.
4. Muy grande: entre 300 y 399 estudiantes
5. Masivo. A partir de 400 matriculados.

V⁴.- *Estructura académica*. Esta variable se definió a partir de los grados que ofrece el plantel en el que se imparte el PLCP⁷³ en el área de CPS. Se tomó como fuente de información el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt (PNPC) para la identificación de la oferta educativa de posgrado. Comprende tres grupos:

1. Básica. En este nivel se consideraron las unidades académicas que ofrecen licenciaturas en CP.

⁷³ Para el análisis se consideró, además de los programas de maestría y de doctorado de Ciencia Política, los de Ciencias Sociales, Sociología Política, Comunicación Política y Economía Política.

2. En desarrollo. Unidades académicas que ofrecen licenciaturas en CP y por lo menos un programa de grado de maestría o de doctorado en CP, reconocidos en el padrón de posgrados de calidad de Conacyt.
3. Consolidado. Unidades académicas que ofrecen todos los grados de formación en CP, esto es, licenciatura, maestría y doctorado reconocidos en el padrón de posgrados de calidad de Conacyt.

V⁵.- *Investigación.*

A) Se consideraron cuatro grupos de programas en función del número de investigadores reconocidos en el padrón del SNI de Conacyt. Estos son:

1. Sin investigación. Unidades académicas en los que se ofrece el PLCP que no cuentan con investigadores en CP en el SNI.
2. En desarrollo. Unidades académicas que cuentan de uno a cinco académicos que pertenecen al SNI.
3. Desarrollado. Unidades en las que laboran entre seis y 10 académicos reconocidos por el SNI.
4. Consolidado. Unidades que poseen más de 10 académicos en el SNI.

B) Se agruparon las líneas de investigación de los investigadores nacionales con base en las subdisciplinas establecidas dentro de la CP por la Nomenclatura Internacional de la UNESCO y el Conacyt.

V⁶.- *Acreditación.* Se clasifica a los PLCP en dos grupos, según si hayan sido acreditados por la Acceciso que es el organismo acreditador reconocido por la Copaes para la acreditación de los programas en ciencias sociales. Se dividió en dos grupos:

1. No Acreditados.
2. Acreditados.

5.2. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS POLÍTICAS POR RÉGIMEN Y TIPO DE INSTITUCIÓN

Perfil curricular. Existe una gran diversidad en la oferta educativa de CP. El Cuadro 5.2. muestra que en el sector público sólo 14% de los programas y de la matrícula están orientados hacia la CP. En cambio, en las IES del sector privado, los programas y la matrícula se distribuyen de manera más equilibrada entre los programas con perfil politológico y el administrativo. Este rasgo, referente a la orientación de los programas, es mucho más marcado en las universidades públicas estatales, ya que sólo 13% de ellas ofrece la licenciatura en CP.

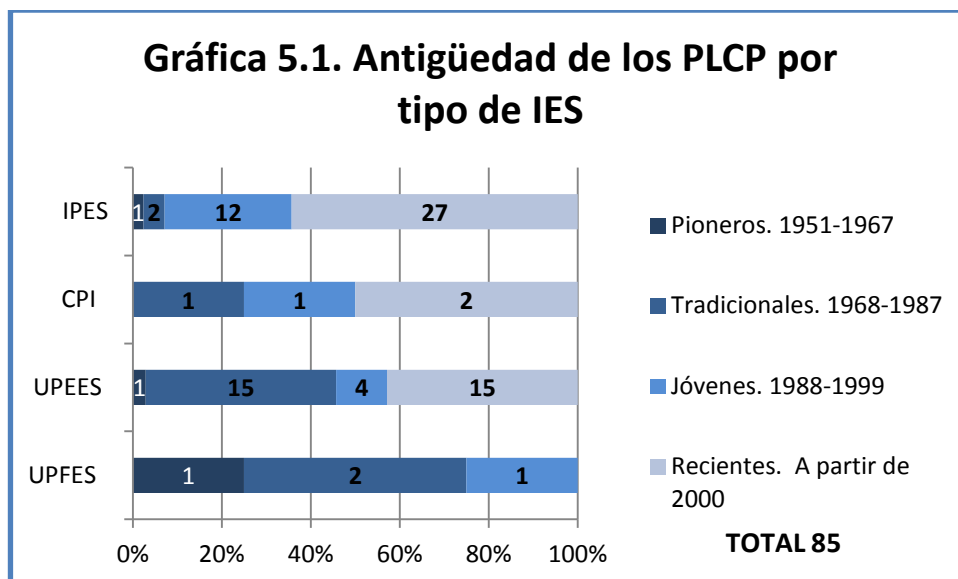
**Cuadro 5.2 Programas de licenciatura por régimen y orientación curricular
Ciclo escolar 2009/2010**

PERFIL CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN CIENCIA POLÍTICA						
RÉGIMEN	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL	
PERFIL DEL PROGRAMA	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula
CIENCIAS POLÍTICAS	6	1,867	18	900	24	2,767
CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	29	10,027	23	923	52	10,950
ESTUDIOS POLÍTICOS, GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS	8	1,262	1	11	9	1,273
TOTAL	43	13,156	42	1,834	85	14,990

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES, *Anuario Estadístico 2010*.

Antigüedad. Al examinar la evolución de la oferta educativa, de acuerdo con el periodo en que fueron creados los programas, lo primero que salta a la vista es que la mayoría de los programas académicos (52%) son de reciente creación, ya que tienen menos de 10 años en funcionamiento. Este hecho es más pronunciado en los programas de financiamiento privado que en el sector público, ya que 64% de los primeros se ubican en esta categoría en comparación con 40% del régimen público.

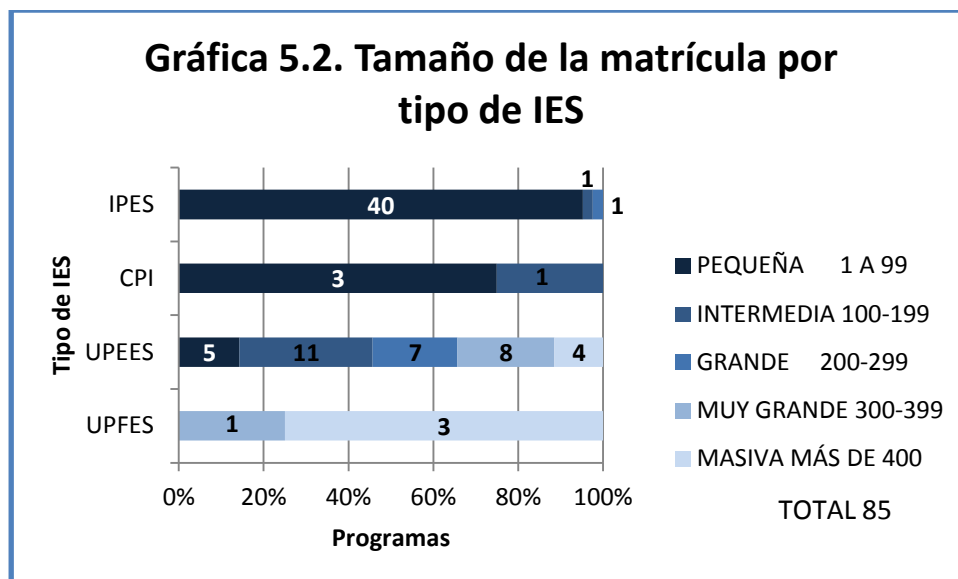
Para los programas del sector privado, la antigüedad tiene una fuerte correspondencia con el tamaño de la matrícula, la estructura académica y el desarrollo de la investigación; mientras que en las instituciones públicas, estas variables no tienen un alto nivel de significación.



Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES, *Anuario Estadístico 2010*.

Tamaño. Aunque la matrícula de los programas de CP y CPYAP es, en términos generales, pequeña, existe una gran heterogeneidad en cuanto a su tamaño en función del régimen de sostenimiento. Una proporción muy significativa de programas en las IES privadas operan con una matrícula que no excede los cincuenta estudiantes; y sólo la Universidad Iberoamericana y el ITAM cuentan con una matrícula mayor a cien alumnos.

Dentro del régimen de financiamiento público, la matrícula se distribuye de manera heterogénea en función del tipo de institución. Así, los Centros Públicos de Investigación (CPI) se caracterizan por tener matrículas pequeñas, cuyos estudiantes son becados al momento de ser aceptados en el programa. Sólo el CIDE tiene una matrícula poco mayor a cien estudiantes. En las universidades públicas estatales, 80% de los programas tienen una matrícula entre cien y quinientos alumnos, salvo la BUAP que excede los quinientos estudiantes y la UACM, en su plantel de San Lorenzo Tezonco, que tiene más de mil inscritos. Por último, las licenciaturas de las universidades públicas federales son las de mayor magnitud, con una población que rebasa los quinientos alumnos.



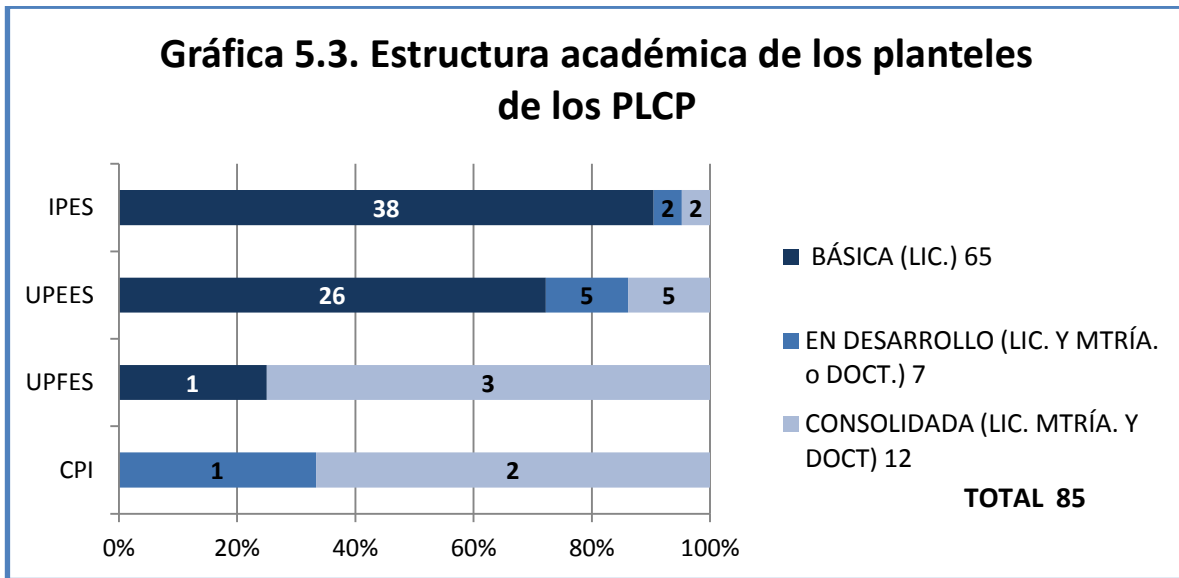
Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES, *Anuario Estadístico 2010*.

Estructura académica. La institucionalización y profesionalización de la CP no sólo se expresa en la magnitud de la oferta educativa y en el aumento de la demanda, sino en la posibilidad de formar recursos humanos altamente capacitados en la disciplina. Por ello, es importante analizar la oferta de maestrías y doctorados en los planteles que imparten el PLCP. Para tal fin, se revisó el padrón de posgrados de excelencia de Conacyt.

La oferta nacional de posgrado en ciencias sociales y políticas reconocida en el PNPC es de 60 programas que otorgan grados de maestría y doctorados en esta área de conocimiento. De ellos, 49 PNPC (25 maestrías y 24 doctorados) se ofrecen en 20 planteles en los que se imparte la licenciatura. El sector público concentra 73% de la oferta en 15 planteles, los cuales encuentran distribuidos según tipo de IES de la siguiente manera: seis en los CPI; ocho en las UPFES; y 21 en las UPEES mientras que el sector privado contribuye con 27% restante, que se imparte en sólo cinco planteles.

Si se examina la estructura académica de los PLCP, se observa que 65 (76%) de los planteles que ofrecen la licenciatura, solamente cubren este nivel de enseñanza. Éstos se ubican en las universidades públicas estatales (63%) y en las instituciones particulares (90%). Doce planteles en los que se imparte la carrera, que corresponden a 14% del total, ofrecen una formación completa de licenciatura hasta posgrado; cinco

planteles que pertenecen a UPEES ofrecen la licenciatura y alguna maestría o doctorado en Ciencias Sociales, así como el Colmex que sólo cuenta con una maestría en CP.⁷⁴ Por su parte, la Universidad Iberoamericana y el ITESO cuentan con un doctorado en Ciencias Sociales reconocido por el padrón de posgrados de calidad de Conacyt con el nivel de “consolidado”, por lo que se les otorgó una categoría diferente en nuestra clasificación.



Fuente: Elaboración propia con información de Conacyt, Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) 2012. www.conacyt.gob.mx

Investigación. La investigación ha sido, desde hace mucho tiempo, una de las funciones sustantivas e inherentes al desarrollo de las universidades. Sin embargo, con la creación del SNI en los años ochenta se inicia un proceso de profesionalización de la investigación bajo las normas y parámetros establecidos por las autoridades educativas dentro de la política de educación superior.

Ser investigador nacional se ha convertido en un símbolo de prestigio para los profesionales de la academia y uno de los indicadores más significativos para evaluar la calidad de las IES. Por ello, es importante analizar la magnitud de investigadores de CP que trabajan en los planteles que ofrecen la licenciatura en esta rama. Para tal efecto,

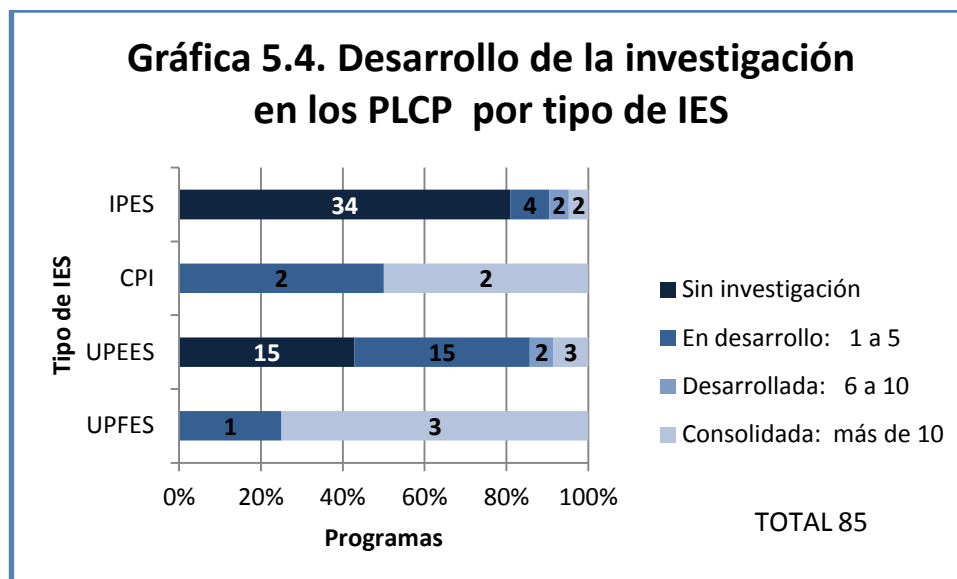
⁷⁴ Las universidades públicas estatales son las de los estados de Baja California, Querétaro, Nuevo León y Sinaloa, en su plantel Culiacán.

en el presente apartado se examinan los resultados del SNI mediante el análisis del padrón de investigadores reconocidos por el SNI en los planteles que ofrecen el PLCP.

El análisis de correlación de variables muestra que existe un nivel de correspondencia de 68% entre la estructura académica de los planteles y el desarrollo de la investigación. Éste se acentúa al analizar los programas por régimen de financiamiento, ya que en los programas que ofrecen las IES del sector público se eleva a 73%, y en los del privado a 77%. Dicho en otros términos, los planteles que ofrecen todos los grados académicos en CP —de licenciatura a doctorado— cuentan con el mayor número de investigadores reconocidos en el SNI.

El padrón de investigadores del SNI registra, en el 2012, un total de 427 miembros en CP. De ellos, 314 realizan sus actividades académicas en los planteles de los PLCP objeto de este estudio; esto es, 74% del total. Los investigadores restantes trabajan en las IES que no cuentan con la licenciatura en CP; de las cuales algunas imparten licenciaturas en otras disciplinas; otras ofrecen los grados de maestría y/o doctorado en ciencias sociales y ocho investigadores prestan sus servicios en dependencias públicas federales vinculadas con la materia, como son el Trife; el Poder Legislativo; la Secretaría de Gobernación; y el IFE.

Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, 58% de los PLCP no realizan actividades de investigación —al menos aquella reconocida en el SNI—; mientras que 14 planteles se ubican en los niveles superiores de nuestra clasificación al contar con más de cinco miembros del SNI entre su planta académica.



Fuente: Elaboración propia con información de Conacyt, Sistema Nacional de Investigadores 2012.

La investigación que se realiza en los planteles que ofrecen el PLCP se encuentra concentrada en los planteles del sector público, con 272 (87%) de los miembros del SNI, mientras que el sector privado contribuye únicamente con 51 (13%). Pero en el sector público también existe una gran concentración, en función del tipo de institución. Los cuatro planteles de las UPFES concentran 105 (33%) de los investigadores nacionales; en los cuatro CPI trabajan 70 miembros del SNI (21%); y 97 investigadores (30%) realizan sus labores académicas en los 35 planteles de las UPEES. Finalmente, de los 36 investigadores de CP reconocidos con el nivel 3 del SNI, sólo dos laboran en IES privadas. Estos datos vienen a confirmar que gran parte de la investigación científica se realiza en las instituciones públicas de educación superior del país.

Además de las diferencias en el volumen de la investigación en el sector público y el privado, también existen divergencias en cuanto a las subdisciplinas y líneas de investigación en ambos sectores.

En primer lugar, la distribución entre las subdisciplinas que integran la Ciencia Política es más más extensa y equilibrada en las IES de régimen público que en las de financiamiento privado. En estas últimas, el área de Relaciones Internacionales y Políticas Sectoriales concentran más de la mitad de la investigación; mientras que en el

sector público esta proporción se distribuye entre Administración Pública, Relaciones Internacionales e Instituciones Políticas, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.5. Investigación en Ciencia Política por tipo de IES y subdisciplina				
SUBDISCIPLINA	UPFES	UPEES	CPI	IPES
Administración Pública	22	25	10	4
Relaciones Internacionales	21	13	17	21
Sociología Política	12	8	3	1
Vida política	10	10	3	1
Instituciones políticas	9	13	13	3
Teoría y filosofía política	7	3	1	3
Sistemas políticos	4	5	2	0
Política sectorial	3	4	2	7
Opinión pública	0	4	0	3
No especificado	12	5	13	6
Otras especialidades	5	7	6	2
TOTAL	105	97	70	51

Fuente: Elaboración propia con información de Conacyt, Sistema Nacional de Investigadores 2012.

Además, dentro de cada subdisciplina, existen temas que concentran a la mayor cantidad de investigadores.⁷⁵ Así, por ejemplo:

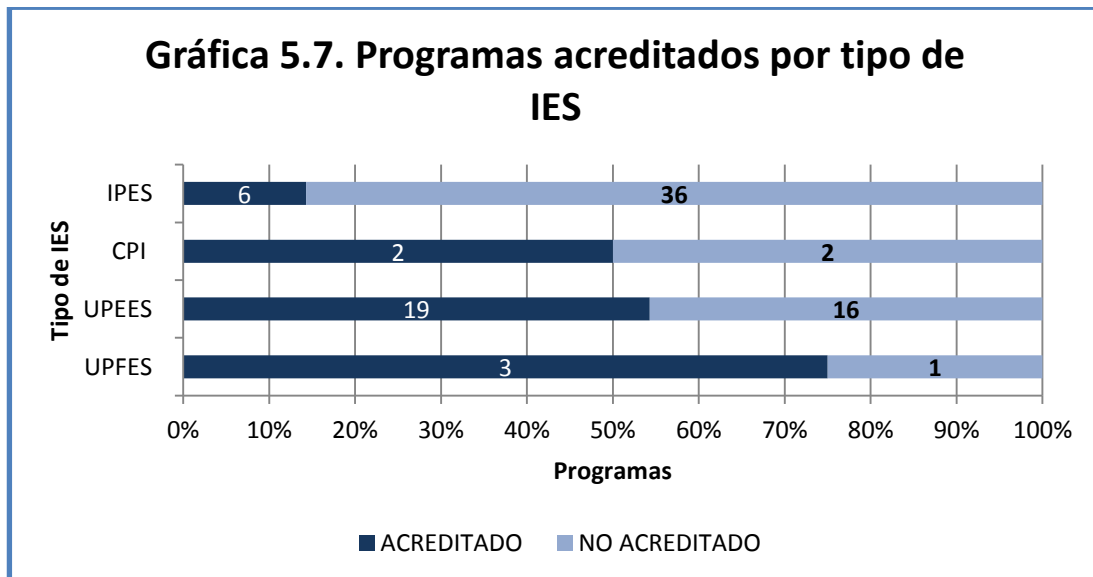
- Los “estudios de área” concentran más de la cuarta parte de las investigaciones de *Relaciones Internacionales* y, de ellos, sobresale el interés por las regiones de Asia Pacífico y Medio Oriente.
- Los temas de “función pública” y “gestión pública” ocupan 38% de la investigación de *Administración Pública*, la cual se realiza fundamentalmente en las instituciones del sector público.
- El estudio sobre la “relación entre poderes” absorbe 34% de las investigaciones de la especialidad de *Instituciones políticas*.
- La subdisciplina *Vida política* se refiere a temas como procesos, resultados y preferencias electorales y ocupan un lugar intermedio en la preferencia de los investigadores de las universidades públicas, pero no así en los centros públicos

⁷⁵ Véase Cuadro 5.6 de los ANEXOS.

de investigación ni en las IES privadas. Las “elecciones” acaparan la atención de 36% de las investigaciones.

- Los estudios en la especialidad de *Política sectorial* se concentran en la “política educativa” y la “política social”.
- Prácticamente la totalidad de la investigación en la subdisciplina de *Sociología política* se realiza en las IES públicas, cuyas líneas de investigación más atendidas son los temas relacionados con los “conflictos sociales” y los “derechos humanos”.
- Por último, hay que señalar la ausencia de investigaciones en la especialidad de *Sistemas políticos* en las instituciones de financiamiento privado y de *Opinión pública* en las universidades públicas estatales y los centros públicos de investigación.

Acreditación. La Acceciso fue reconocida por la Copaes para acreditar los programas académicos en el área de Ciencias Sociales en 2003. A la fecha ha acreditado en total 30 de los 85 PLCP: de ellos 24 (80%) pertenecen al sector público y seis (20%) al privado. Estas cifras representan 56% de los PLCP de financiamiento público y 14% del privado. El número y porcentaje de acreditación por tipo de institución se presenta en la siguiente gráfica.



Fuente: elaboración propia con información de Acceciso.

Cabe señalar que en los últimos años han disminuido el número de solicitudes de nuevas evaluaciones con fines de acreditación, y la actividad acreditadora se ha centrado en los procesos de re-acreditación. Si esta tendencia continúa, es posible pensar en un futuro poco promisorio para la política federal centrada en procesos de evaluación y acreditación como mecanismos para asegurar la calidad de la oferta educativa.

5.3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS POLÍTICAS POR REGIÓN

Desde los años setenta la política del Gobierno Federal hacia la educación superior ha tenido como uno de sus ejes la desconcentración de la oferta educativa. Con este fin, durante esa década se crearon nuevas opciones educativas en la zona metropolitana y conurbada del Distrito Federal, así como universidades en todas las capitales de los estados, al tiempo que se frenaba el crecimiento de la matrícula en CU, pero, ¿cuáles han sido los resultados de tales esfuerzos?, ¿cuáles son las características que presenta la CP en términos de desarrollo regional? El siguiente cuadro concentra las características más significativas de los PLCP por región.

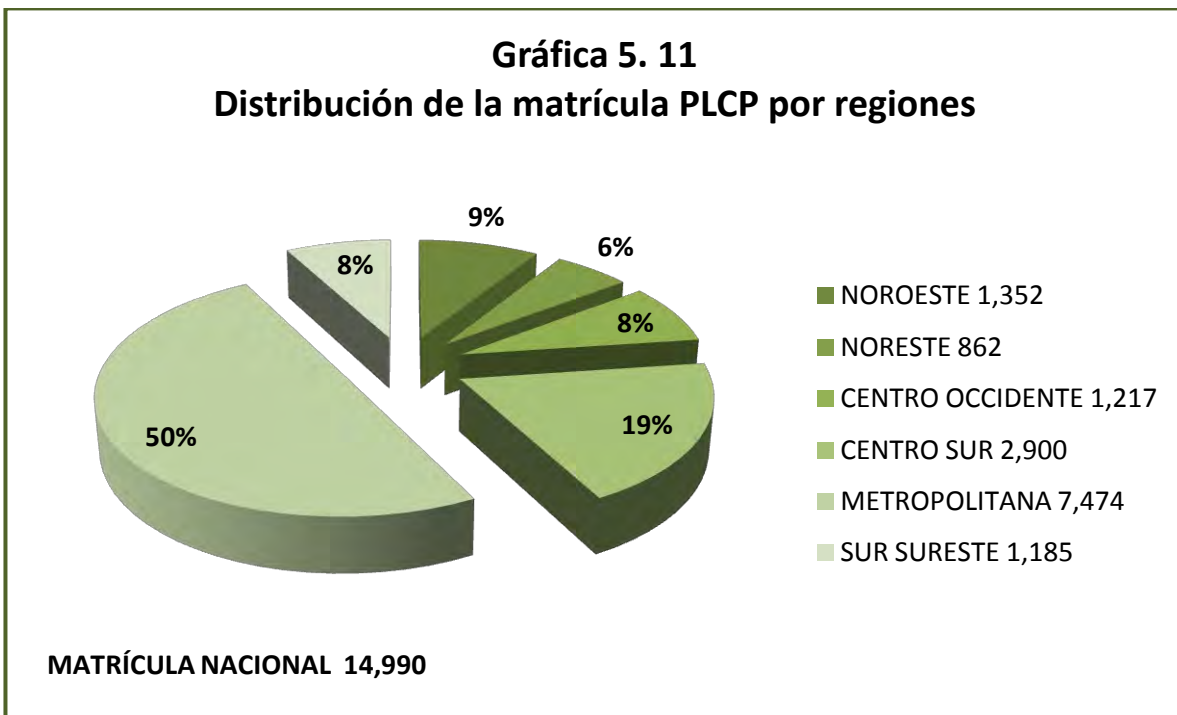
Cuadro 5.6 Distribución regional de los PLCP						
Región	Programas	Matrícula	Posgrado de calidad	Investigadores SNI	Acreditación	
NOROESTE	8	1,352	4	15	5	
NORESTE	12	862	5	20	4	
CENTRO OCCIDENTE	10	1,217	8	17	4	
CENTRO SUR	16	2,900	7	30	5	
METROPOLITANA	22	7,474	23	226	11	
SUR SURESTE	17	1,185	0	8	2	
TOTAL	85	14,990	47	316	31	

Fuente: Elaboración propia

Distribución regional de la oferta. A más de cuarenta años de iniciada la política de descentralización de la oferta educativa, se puede observar que la licenciatura de CP, en términos del número de programas presentes en cada región, está relativamente equilibrada, pues en todas las entidades federativas existe al menos una opción para estudiarla, salvo en el estado de Sonora. Aun así, la región Metropolitana sigue

concentrando 26% de la oferta, mientras que la región Noroeste se ubica en último lugar con 9% de la misma. Entre las otras cuatro regiones se distribuye el 65% restante de la oferta nacional.

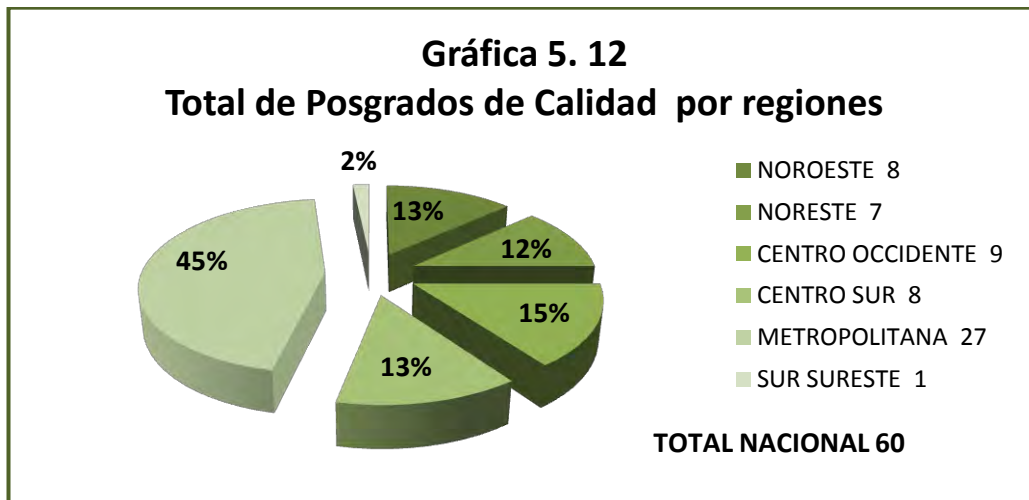
Distribución regional de la matrícula. Las cifras anteriores contrastan con los resultados que muestra el análisis de la distribución de la matrícula, ya que en las regiones Metropolitana y Centro-sur se concentran, respectivamente, 49.9% y 19% de los estudiantes de CP en el nivel de licenciatura, mientras que la matrícula de ninguna de las otras regiones, alcanza 10% del total.



Fuente: elaboración propia con información de ANUIES, *Anuario Estadístico 2010*.

Distribución de la oferta de posgrado. La región Metropolitana cuenta con una oferta de 27 programas de posgrado reconocidos por el PNPC por su calidad, de los cuales 23 se imparten en los planteles que ofrecen el PLCP. En la región Sur-sureste, sólo se ofrece un posgrado reconocido por su calidad en la Universidad Veracruzana. Entre estos dos polos se encuentran las otras cuatro regiones que participan en un rango de entre 12% y 15% de la oferta de posgrado. Estas diferencias son una muestra de la desigualdad de

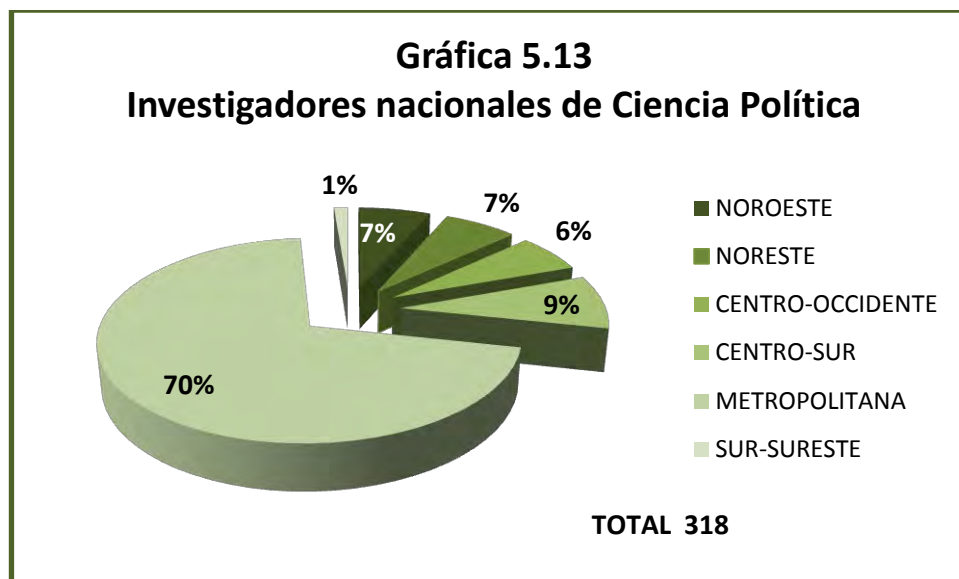
oportunidades que ofrecen las regiones para formar personal con un alto grado de calificación académica.



Fuente: Elaboración propia con base en Conacyt, Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) 2012. Consultado en www.conacyt.gob.mx

Distribución de la Investigación. El desarrollo del posgrado y la investigación son variables estrechamente vinculadas y que se refuerzan mutuamente, como vimos en el análisis del coeficiente de correlación. Aunque se esperaba observar una tendencia similar en la distribución regional de los investigadores de CP pertenecientes al SNI, al analizar esta variable, se advierte que el grado de concentración es incluso más marcado, reflejando un panorama de profunda segmentación entre regiones.

A) *Magnitud.* De los 318 investigadores de los PLCP que conforman el universo de estudio, casi tres cuartas partes (70%) trabajan en los planteles de las IES ubicadas en la región Metropolitana; le sigue la región Centro-Sur que absorbe 9%; mientras que las los planteles que imparten el PLCP en la región Sur-sureste sólo participan con 1% de la investigación nacional.



Fuente: Elaboración propia con base en Conacyt, Sistema Nacional de Investigadores 2012.

B) *Subdisciplinas*. Los investigadores nacionales que están adscritos a los planteles que ofrecen el PLCP realizan investigación en prácticamente todas las áreas de especialización de la CP, salvo “ideología política”. Sin embargo, existen diferencias importantes en cuanto al volumen de cada una de ellas, como en el perfil de investigación de las regiones.

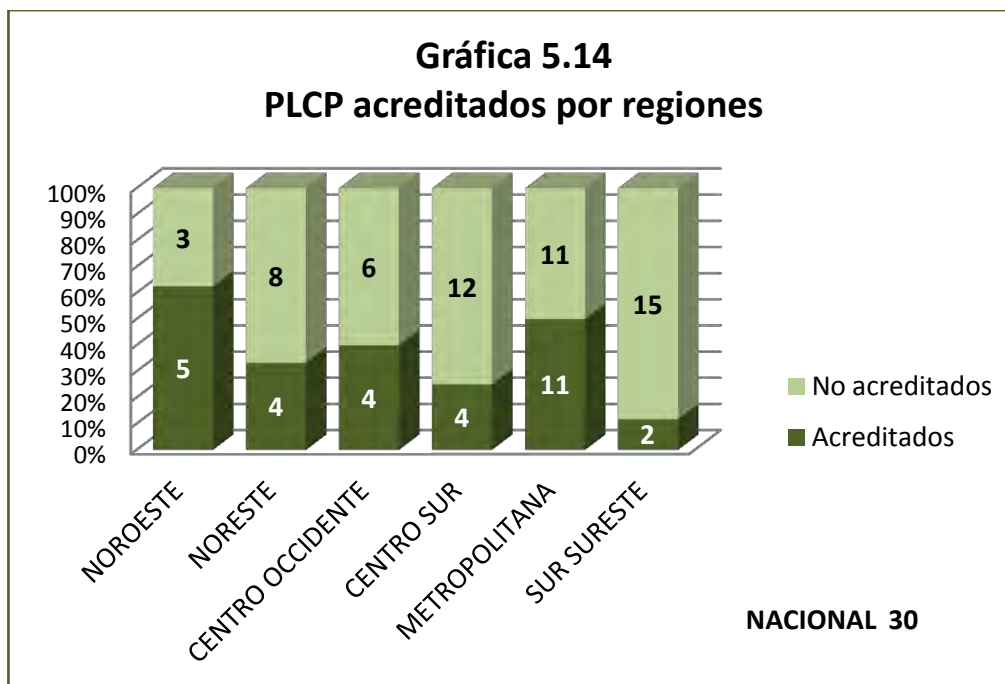
En el siguiente cuadro se subrayaron las áreas disciplinarias que ocupan los tres primeros lugares en cada región. Relaciones Internacionales y Administración Pública son las que cuentan con el mayor número de investigadores. Estas áreas disciplinarias se ubican en los primeros lugares en prácticamente todas las regiones. No obstante, llama la atención que las Relaciones Internacionales no ocupen un lugar destacado en el Noroeste, habida cuenta que ésta es una región fronteriza. Por su parte, en los últimos lugares se ubican las subdisciplinas de Sistemas Políticos y Opinión Pública.

Cuadro 5.7 Investigación en Ciencia Política por subdisciplina y región

SUBDISCIPLINAS	NOROESTE	NORESTE	CENTRO-OCC.	CENTRO-SUR	METROPOLITANA	SUR-SURESTE	TOTAL
Admón Púb.	7 (33%)	7 (33%)	2 (10%)	3 (11%)	41 (18%)	1	61 (19%)
Inst. pol.	6 (29%)	1	1	2	28 (12%)		38 (12%)
Opinión públ	1			3 (11%)	7		11 (3%)
Pol. Sectorial		4 (19%)	3 (15%)		9		16 (5%)
Pol. Teórica				2	12		14 (4%)
Rels. Intern.	1	4 (19%)	8 (40%)	5 (18%)	51 (23%)	1	70 (22%)
Sistemas pol.		2	1		7	1	11 (3%)
Sociol. Pol.		1	2 (10%)	6 (21%)	15		24 (8%)
Vida política	5 (24%)	1		1	16		23 (7%)
Otras esp.			1	4	9		14 (4%)
No especific.	1	1	2	2	29	1	36 (11%)
TOTAL	21	21	20	28	224	4	318 (100%)

Fuente: Elaboración propia con base en Conacyt, Sistema Nacional de Investigadores 2012.

La acreditación por regiones. En cuanto a la distribución regional de los programas acreditados, encontramos que en la región Metropolitana se concentra el mayor número, tanto en términos absolutos, con 11 PLCP, como relativos, con 37% del total. Sin embargo, si se examina cada una de las regiones por separado, la Noroeste ocupa el primer lugar, con 63% de programas acreditados, mientras que en la Metropolitana se han acreditado 50%. En la región Sur-sureste sólo se han acreditado dos programas, por lo que ocupa el último lugar, tanto en su participación a nivel nacional (7%), como por proporción dentro de la región (13%).



Fuente: Elaboración propia con información de Acceciso, 2012.

REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO

Este capítulo tuvo como propósito conocer las condiciones institucionales de la enseñanza de la CP en México. El universo de investigación se integró con la totalidad de programas de licenciatura que se ofrecen en el territorio nacional, en los que se examinaron algunos aspectos del programa, así como del plantel que ofrece la licenciatura. En cuanto al programa, se consideraron la antigüedad y la orientación del mismo, la magnitud de la matrícula, y la acreditación de calidad por parte de Copaes. Por lo que respecta al plantel, se incluyó la oferta de posgrado y la presencia de investigadores reconocidos por el SNI.

El análisis tuvo como ejes de organización el régimen de financiamiento y la repartición territorial de la oferta educativa. El primero permitió identificar las divergencias que existen entre los programas, en virtud de la fuente de sostenimiento. El segundo muestra el grado de desarrollo de la CP en función de la región geográfica en la que se ubica el PLCP.

La CP en México tiene ya más de sesenta años, pero en muchos sentidos aún le falta recorrer un largo camino para su consolidación institucional. Los resultados muestran que existe un desarrollo heterogéneo y segmentado en relación con la fuente de financiamiento que conformó el primer eje de análisis, así como en el grado de desarrollo que se aprecia en las distintas regiones del país. A continuación se apuntan algunos de los rasgos en los que se manifiesta la heterogeneidad y segmentación institucional de la enseñanza de la CP en el país:

- La mayoría de los programas de licenciatura que se imparten hoy en día en las IES son de muy reciente creación; este hecho es más acentuado en los programas de financiamiento privado, en los que cerca de tres cuartas partes son de reciente creación, y aun más en la región Sur-sureste, donde 82% han sido creados a partir del año 2000.
- Aunque los *currícula* de algunos programas se ha reformado para articular la formación de CP con otras disciplinas como las Relaciones Internacionales o la Economía, la orientación de la mayoría de los PLCP, en todas las regiones consideradas, sigue estando vinculada a la AP; aún son minoritarios los programas que ofrecen una formación de CP como disciplina independiente. Estos últimos se imparten, principalmente, en las IES de financiamiento privado. En fecha muy reciente, el ITESM ha abierto dos programas en sus campus de la ZMCM en los que se combina la formación de la CP con el Derecho.
- La matrícula de la mayoría de los PLCP es menor a cien estudiantes. La magnitud de la misma guarda diferencias significativas en razón del régimen de financiamiento: la matrícula de los PLCP en el sector privado es menor, en promedio, a la de aquellos del sector público y, en este último, son las universidades públicas federales las que concentran el mayor número de alumnos, en contraste con los Centros Públicos de Investigación, cuya matrícula es de tamaño reducido. En relación con la distribución regional de la matrícula, la zona Metropolitana concentra casi cincuenta por ciento de la matrícula nacional.

- Casi la mitad de la oferta educativa para formar personal de alto nivel académico se encuentra concentrada en la región Metropolitana, mientras que la región Sureste carece prácticamente de programas de posgrado.
- Esta distribución regional heterogénea del posgrado se ve acentuada por la creación de CPI por parte del Conacyt que sólo imparten programas en el nivel de maestría o de doctorado, a las que se han incorporado investigadores pertenecientes al SNI,⁷⁶ con lo que la política gubernamental ha segmentado aún más la práctica institucional de la disciplina. Por un lado están las instituciones orientadas a la formación de profesionistas y, por el otro, los centros de “excelencia” dedicados a las actividades de investigación y a la formación de recursos humanos altamente especializados, que poseen las mejores condiciones para la práctica y el estudio de la CP.
- A pesar del empeño del gobierno federal para descentralizar la actividad científica y tecnológica, a través del PNPC, es en este rubro donde se observa la mayor concentración. Es en las universidades públicas de la región Metropolitana en las que se realiza la mayor parte de la investigación, pues concentran 72% de los investigadores nacionales.

Con el fin de intentar estructurar los PLCP según su grado de desarrollo, se otorgaron valores a cada uno de los grupos en los que se estructuraron las variables. El resultado muestra una gran segmentación de acuerdo con el régimen y tipo de institución:⁷⁷

- Por un lado, los PLCP de desarrollo incipiente, abiertos en fecha muy reciente, los cuales ofrecen sólo el nivel de licenciatura, no cuentan con investigadores nacionales ni han sido acreditados. En este grupo se encuentran 52 PLCP, que representan 61% de la oferta educativa total.

⁷⁶ La Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas; la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede México); el Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora"; El Colegio de Jalisco; El Colegio de Michoacán; la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; El Colegio de San Luis; El Colegio de Sonora; la Universidad de Sonora, y la Universidad Veracruzana. En total, estas instituciones tienen contratados 28 investigadores con diferentes niveles de SNI.

⁷⁷ Véase ANEXOS, Cuadros 5.8 y 5.9.

- En el otro extremo, se encuentran los programas que podríamos definir como “consolidados”. La mayoría de ellos fueron creados entre 1951-1987; esto es, son “pioneros” o “tradicionales”; tienen una matrícula mayor a cien estudiantes; sus planteles ofrecen todos los grados de formación académica en Ciencias Políticas y Sociales; cuentan con más de seis investigadores reconocidos en el SNI, y están acreditados. En esta circunstancia se encuentran solamente ocho PLCP; esto es, 9.4% de la oferta total.
- Respecto a la ubicación geográfica de los PLCP “consolidados”, cinco se encuentran en el Distrito Federal. Los otros tres se ubican en el Estado de México —que también pertenece a la región Metropolitana—, en Puebla —en la región Centro-sur— y en Guadalajara —en la Centro-occidente.
- Entre estos dos extremos, hay 25 PLCP (29%) que podríamos considerar como en proceso de desarrollo, ya que presentan avances en algunas de las dimensiones del programa o del plantel que ofrece la licenciatura. Algunos se asemejan más al grupo de desarrollo incipiente y, otros, a los programas consolidados.

Una última dimensión que vale la pena mencionar en cuanto al desarrollo de la CP en México es la desigualdad que existe entre regiones:

- Por un lado, se destaca la región Metropolitana, que ofrece el mayor número de PLCP consolidados, tanto públicos como privados, para estudiar la carrera. También brinda las mayores oportunidades de estudiar un posgrado de calidad reconocida. Por último, es en las IES de esta región donde se realiza la mayor parte de la investigación en CP. Y la mitad de los PLCP cuentan con la acreditación del Copaes.⁷⁸ Por todas estas razones, esta región es, sin lugar a dudas, la que ofrece las mejores condiciones para la práctica de la CP en México.
- En un lugar intermedio se pueden ubicar a las regiones Noroeste, Centro-occidente y Centro-sur. En éstas se observan esfuerzos por parte de algunas IES para lograr consolidar sus PLCP, habida cuenta que, en fechas recientes, han

⁷⁸ Dado que la acreditación es un proceso voluntario, dos PLCP que, sin duda, podrían haberse acreditado y que, no obstante, no la han solicitado son los PLCP de la Universidad Metropolitana, unidad Iztapalapa que desde 2003 cuenta con el nivel I de los CIEES, y el del ITAM que, sin embargo, cuenta con la acreditación de una agencia internacional.

obtenido apoyo financiero del PNPC en su vertiente de Fomento a la Calidad del Conacyt para formar personal altamente calificado en Ciencias Sociales y Políticas; y han contratado académicos reconocidos por el SNI.

- Por último, las regiones del Noreste y Sur-sureste cuentan con las condiciones menos favorables para practicar la CP, dado que los PLCP que existen en ellas son de reciente creación; tienen niveles incipientes de desarrollo; existen pocos o ningún programa de posgrado de calidad, y cuentan con pocos investigadores nacionales. Esta circunstancia es, desde luego, mucho más severa en la región Sur-sureste, toda vez que en la región Noreste —en el estado de Nuevo León— se encuentran instituciones que ofrecen PLCP de calidad que representan un una especie de “enclave” para el estudio y la enseñanza de la CP.

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DISCIPLINARIO DE LA CIENCIA POLÍTICA EN MÉXICO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO

En el capítulo anterior se evaluaron algunos aspectos relacionados con las condiciones institucionales de la enseñanza de la CP en México. El presente tiene los siguientes objetivos: se busca explicar la dinámica de los programas de enseñanza de la CP a lo largo del tiempo, mediante el análisis de los cambios curriculares que se han introducido en los programas en el lapso comprendido entre 1992 y 2011. Interesa identificar si se han introducido innovaciones en la formación de los politólogos en términos de la estructura de los planes y sus contenidos, así como la coherencia que guardan los planes de estudio, tanto internamente, en términos de objetivos y contenido curricular, así como los recursos humanos disponibles para su puesta en marcha. Para ello, se analiza tanto la composición como el perfil de la planta académica que participa en los diferentes tipos de programas con el fin de evaluar si éstas son suficientes y adecuadas, en términos de su magnitud y habilitación académica, para alcanzar los objetivos que se han propuesto.

Para alcanzar sus metas, el capítulo se dividió en dos apartados. En el primero se tomó como marco de referencia la información sobre los planes de estudio contenida en el Diagnóstico elaborado por el Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública (CNCPyAP) en 1992 (Aburto, 1992) y se compararon los planes de estudio hasta 2011, tanto los que estaban vigentes en 1992, como aquéllos acreditados que han sido creados en fechas posteriores a ese año. En el segundo apartado se analiza la composición, el perfil académico y el reconocimiento externo, a través de programas como el SNI y Promep, de la planta docente de los programas acreditados hasta julio de 2011.

Se analizaron 27 planes de estudio que se imparten en 33 unidades académicas que pertenecen a 28 IES. La muestra incluye instituciones que cuentan con más de un

programa académico. Tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que ofrece la licenciatura en las unidades académicas de Toluca, Amecameca, Texcoco y Zumpango; el ITESM en sus campus de Monterrey y Ciudad de México, las cuales han homologado sus planes de estudio. Por su parte; la UNAM ofrece la licenciatura en la FCPYS de Ciudad Universitaria y en la FES Acatlán; la UIA en los campus de Santa Fe y Puebla, que otorgan el mismo título pero con distintos planes de estudio, y la UAM que ofrece dos programas con denominaciones distintas: “Ciencias Políticas” en la Unidad Iztapalapa y “Política y Gestión Social” en la de Xochimilco.⁷⁹

Los programas académicos seleccionados representan 35% de la oferta educativa y 59.6% de la matrícula nacional en el ciclo escolar 2009-2010. Éstos se ofrecen en los diferentes tipos de instituciones del subsistema universitario: universidades públicas estatales (UPEES); centros públicos de investigación Conacyt (CPI); universidades públicas federales (UPFES), e instituciones de educación superior privadas (IPES).

Los programas abarcan una extensión significativa del territorio nacional, pues cubren todas las regiones y 16 diferentes entidades federativas, aunque se concentran en las ciudades capitales más importantes del país, como son el Distrito Federal y el municipio conurbado de Naucalpan, con siete programas; en la ciudad de Monterrey, con tres, y en las ciudades de Guadalajara y Puebla con dos programas cada una.

De los 21 programas académicos vigentes en 1992, 18 han recibido un dictamen de acreditación de calidad por parte de Copaes, a través de Acceciso, asociación reconocida por el Consejo para realizar las evaluaciones con fines de acreditación en Ciencias Sociales. Sólo los programas de licenciatura en Ciencia(s) Política(s) de la UAM-I; el ITAM y la UPAEP no cuentan con este reconocimiento.⁸⁰ Sólo nueve PLCP acreditados fueron creados después de 1992, lo que es un indicio de que la antigüedad es una variable importante en la consolidación de los programas académicos.

⁷⁹ Véase ANEXOS, Cuadro 6.1.

⁸⁰ Estos últimos fueron incluidos en el análisis de planes de estudio, pero no en el análisis de la planta académica por carecer de información al respecto.

La licenciatura en PLCP se ofrece con diferentes tipos de denominaciones que expresan la orientación que se pretende dar a la formación académica y profesional de los egresados:

- Programas de licenciatura en “Ciencia(s) Política(s)”. En este grupo se encuentran los programas de la BUAP —que, como resultado de una reforma académica, dividió su programa en dos: “Ciencias Políticas y Administración Pública” ubicado en la Facultad de Administración y “Ciencia Política” en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales—,⁸¹ el del ITAM, el de la UAM-I y el de la UPAEP. Entre los programas más recientes está el del ITESM, en las unidades académicas de Monterrey y la Ciudad de México, creado en 1999.
- Programas de licenciatura en “Ciencia(s) Política(s) y Administración Pública”. Esta denominación predomina sobre cualquier otra, sobre todo en los programas que ofrece la UNAM, así como los de aquellas universidades públicas estatales que abrieron la licenciatura en los sesenta y setenta y que tomaron como modelo a la Nacional. En este grupo se ubican más de la mitad de los programas creados hasta 1992 y los abiertos en fechas más recientes en la UIA, campus Puebla; la Universidad de Monterrey; y las universidades autónomas de los estados de Aguascalientes e Hidalgo.
- Programas de licenciatura en “Administración Pública y Ciencia(s) Política(s)”. En este grupo se encuentran los programas que, aunque también ofrecen un título conjunto, acentúan el carácter administrativo en la formación académica de los egresados. Los programas que pertenecen a este grupo son los que ofrecen las universidades estatales autónomas de Baja California, Chihuahua y Colima y todos fueron creados antes de 1992.⁸²
- Una cuarta denominación para los títulos en esta disciplina indica una orientación vinculada a la “nueva gestión pública” y las políticas públicas, como en el caso de la licenciatura en “Estudios Políticos y Gobierno” que ofrece la UDEG, y entre los más recientes: “Ciencias Políticas y Gestión Pública” del ITESO y “Política y Gestión Social” de la UAM Xochimilco.

⁸¹ Sólo se toma en cuenta este último por ser el único acreditado.

⁸² En 1992, la Universidad de Colima ofrecía dos programas, uno en Administración Pública y otro en Ciencia Política que, tras una reforma se unieron en uno solo.

- Una última denominación que resulta novedosa es la propuesta curricular que ofrece el CIDE y que vincula la CP con el ámbito internacional en la licenciatura en CPYRI con dos áreas de especialización a partir del quinto semestre: política comparada y relaciones internacionales.

6.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIA POLÍTICA: 1992-2011

Un punto de partida para entender la naturaleza de la enseñanza de CP lo constituye el análisis del plan de estudios. Éste se entiende como la propuesta que las IES presentan sobre la formación de profesionales de una determinada rama del conocimiento, de acuerdo con sus facultades legales. Según Béjar y Hernández, el PE refleja no sólo una forma particular de interpretar y abordar la realidad, sino una concepción particular de la ciencia, de la sociedad y de la práctica profesional (Béjar Navarro y Hernández B., 1996).

Con el propósito de lograr una caracterización más específica de los planes de estudio se comparan a) los objetivos; b) la estructura; y c) los contenidos de los mismos en sus dimensiones disciplinaria y formativa.

6.1.1. Objetivos de los planes de estudio⁸³

Los objetivos curriculares son las metas de largo plazo, definidas a través de un conjunto de enunciados, sobre el tipo de recurso humano que la institución se compromete a formar dentro de un plazo determinado (Lafourcade, 1974, citado en Béjar, 1996).

La extensión que cada uno de los planes de estudio destina para describir los objetivos del programa es muy variable; algunos son muy escuetos y sólo establecen un objetivo; otros, definen objetivos generales y específicos que ocupan varias cuartillas y otros no definen objetivos pero incluyen un perfil y/o campos laborales del egresado. Por esta razón, se han rescatado los enunciados que los PE colocan en primer lugar. Los resultados indican que los PE se proponen dos tipos de objetivos: los que acentúan la

⁸³ Véase ANEXOS, Cuadro 6.2.

formación académica y de investigación y los que ponen el acento en la práctica profesional y sus atributos así como en el ejercicio de lo público. La distribución entre los dos tipos de objetivos está medianamente equilibrada, ya que los PE con objetivos académico-disciplinarios representa 41% de total y 59% a favor de los programas que buscan ofrecer una formación orientada a la práctica profesional en el aparato estatal y las instituciones políticas.

Los objetivos *académico-disciplinarios* se expresan en enunciados como:

- Formar profesionales capaces de conocer y valorar el conocimiento teórico, histórico y metodológico de la CP; reflexionar acerca de la naturaleza y la estructura político-administrativa del Estado.
- Formar especialistas capaces de analizar e interpretar los procesos, instituciones y actores políticos a partir de la utilización de los enfoques teóricos predominantes tanto en la CP como en la AP.
- Proporcionar los conocimientos de la teoría política y los instrumentos metodológicos de la CP que permitan diseñar escenarios y proponer alternativas para la solución de problemas.
- Formar profesionistas capacitados para el análisis y evaluación de los problemas relacionados con la estructura y los mecanismos del poder en los niveles internacional, nacional y de grupos.
- Formar profesionistas capaces de analizar críticamente la naturaleza, la estructura y los procesos administrativos del Estado.
- Formar profesionistas en el área de Ciencias Sociales especializados en Estudios Políticos para estudiar, interpretar y comprender las problemáticas relacionadas con el ejercicio del poder político en los ámbitos local y nacional.

Este tipo de objetivos se manifiestan en los programas de “Ciencia Política” de la BUAP, la UAM-I, y el ITAM. La excepción la constituye el PE del ITESM que está orientado a la aplicación de capacidades estratégicas y técnicas para la solución de problemas prácticos de la realidad y de las políticas públicas. En este grupo también se encuentran

la licenciatura en CPYAP que se ofrece en la FCPYS, y las de las universidades autónomas de los estados de México, Campeche, Sinaloa, y Baja California Sur, así como el programa de APYCP de la Universidad Autónoma de Baja California, y el de CPYRI del CIDE.

Los de *capacitación profesional* expresan, como objetivo prioritario la inserción de los egresados en el campo de trabajo del sector público y privado en cualquiera de los niveles de gobierno, y para la solución de problemas, antes que la formación de recursos humanos habilitados para el desarrollo de actividades docentes y de investigación. Por ejemplo:

- Analizar y definir estrategias y acciones para la solución de problemas en el ámbito regional, nacional e internacional.
- Generar y promover soluciones para el desarrollo comunitario, local y regional.
- Diseñar, implementar y evaluar políticas públicas.
- Formar profesionales competentes en el uso de técnicas para la resolución de conflictos, la generación de consensos y el desarrollo de la cultura democrática.
- Formar profesionistas capaces de responder a los problemas sociales en el escenario tan cambiante del México contemporáneo mediante el conocimiento y manejo de un nuevo enfoque en los campos de la política, el Estado y la gestión social.
- Formar profesionistas especializados en la CPYRI para ocupar cargos relacionados con la política pública en los sectores público y privado.

En este grupo de encuentran los programas de CPYAP de la UIA, campus Sta. Fe; la FES Acatlán y las universidades estatales autónomas de los estados de Hidalgo y Coahuila, así como los programas de APYCP de la UACH; el de “Políticas Públicas” de la UAS, campus Culiacán; el de “Estudios Políticos y Gobierno” de la udeg, así como el de “Política y Gestión Social” de la UAM-X.

Por último, están los programas que expresan objetivos de corte ético-profesional, que definen los atributos y cualidades del ejercicio profesional, tales como:

- Ejercer de manera responsable, honesta, comprometida, crítica las responsabilidades de la política, la administración y la gestión pública para mejorar el quehacer gubernamental.
- Proponer soluciones a los problemas políticos y sociales del país, con el fin de lograr un mayor bienestar y justicia social.
- Apoyar el desarrollo de la política y la gestión pública con una visión ética.
- Fomentar la toma de decisiones y la ejecución de políticas públicas con un alto sentido ético.
- Formar profesionales que respondan a la exigencia social de una gestión pública eficiente, responsable y equitativa para atender los problemas de la ciudadanía.

En él se agrupan los programas de CPYAP de IES privadas, principalmente de corte confesional como la UIA, campus Puebla y el ITESO, pero también la Universidad de Monterrey, las universidades públicas de Aguascalientes, Tlaxcala y Colima, y el Colmex.

Cabe señalar que un nicho del campo laboral prácticamente ausente en los objetivos de los programas académicos es el relativo al desarrollo de habilidades para la asesoría y consultorías. Esta observación ya había sido expresada en el Diagnóstico del Colegio y no se ha modificado hasta la fecha.

6.1.2. Estructura de los planes de estudio

Para el análisis de la estructura se han considerado los siguientes aspectos: la organización curricular; la flexibilidad del PE, definida principalmente, en términos operativos, por el número de asignaturas optativas; las opciones terminales; la vinculación con el sector laboral a través de prácticas profesionales u otros, y los requisitos de ingreso y titulación

La organización curricular

Por ésta se entiende la estructuración espacial y temporal de los conocimientos y las experiencias de aprendizaje, de acuerdo con un esquema curricular. Béjar define la estructura curricular con base en tres modelos: a) lineal, y b) mixto, y c) modular.⁸⁴

a) El plan lineal (o por asignaturas) organiza el mapa curricular de la carrera por materias en forma aislada, que aparecen en una lista de acuerdo con la lógica de las disciplinas pertinentes y divididas por los criterios espacio temporales (semestrales o trimestrales). Del total de planes de estudio analizados, diez corresponden a este modelo.⁸⁵ Cabe destacar, sin embargo, que el PE del ITESM incluye en su mapa curricular asignaturas que cumplen una función integradora de los conocimientos pues están organizadas en torno a un problema de investigación y requieren para su acreditación la elaboración de un trabajo que contemple los conocimientos aprendidos en las asignaturas que se imparten en ese semestre.

⁸⁴ Béjar sólo propone tres: lineal, mixto y modular.

⁸⁵ Los programas académicos con modelo lineal son los de CPAP de la UAdeC-Torreón; la UABCS; la UANL, la UAEH; la UDEM, y la UIA Puebla; el programa de Política y Administración Pública del Colmex; el de CP del ITESM; y APYCP de la UCOL.

b) El plan mixto. El mapa curricular puede ser organizado por niveles formativos o por áreas del conocimiento. El primero concibe el proceso de enseñanza aprendizaje con una lógica vertical de adquisición del conocimiento. Generalmente, se divide el mapa curricular en nivel básico o general; nivel profesional; y nivel de especialización. Las asignaturas de nivel básico o general se comparten, con frecuencia, con otras carreras de la misma área de conocimiento o con todas las carreras que se ofrecen en la institución. Las asignaturas de nivel profesional o disciplinario son aquellas que conforman el núcleo de la carrera. Por último, las asignaturas de especialización son las que se relacionan con alguna de las subdisciplinas de la CP. La organización por áreas del conocimiento sigue una lógica horizontal y agrupa las asignaturas de acuerdo con el tipo de conocimientos, habilidades y destrezas que pretenden desarrollar en el alumnado, o por afinidad temática respecto al objeto de estudios o rama de conocimiento.

En los PE de 2011, ocho presentan un diseño curricular mixto por niveles formativos;⁸⁶ tres están organizados por áreas del conocimiento o disciplinarias;⁸⁷ por su parte, cinco programas toman en consideración tanto niveles como áreas disciplinarias.⁸⁸

c) Finalmente, el plan de estudios modular organiza el conocimiento a partir de la sistematización del trabajo académico en relación con la resolución de problemáticas concretas de la realidad. La estructuración por módulos da como resultado unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes, útiles y generadoras de conocimientos aplicables en el corto plazo (Béjar, 1996, p. 20). El análisis mostró que sólo la UAM Xochimilco sigue este modelo curricular.

Si se comparan los planes de estudio de 1992 con los de 2011 se observa una tendencia a definir de manera más precisa la organización curricular, toda vez que en 1992, más de

⁸⁶ El programa académico de CP de la BUAP; los de CPyAP de la UAS, UAC, UATX y la FES Acatlán, así como los de APYCP de la UACH y UABC. Finalmente, el programa de Estudios Políticos y Gobierno de la UdeG.

⁸⁷ Las licenciaturas en CPyAP de la UAA y la UNAM-CU, así como el de CPyRI del CIDE.

⁸⁸ El programa de CPyAP de la UIA, Ciudad de México y los de la UAEM, en sus planteles Toluca, Amecameca; Texcoco y Zumpango.

la mitad de los PE (62%) estaban organizados linealmente, mientras que para 2011 este modelo de organización solamente se da en 37% de los PE.

*Flexibilidad curricular*⁸⁹

Además del modelo curricular, se consideró la flexibilidad del programa de estudios, así como la vinculación del programa con el entorno y los requisitos de ingreso y titulación, expresados en los siguientes indicadores:

- La duración en términos del número de ciclos escolares (semestres o trimestres).
- Número total de asignaturas.
- Inclusión de áreas disciplinares electivas u opciones terminales y la proporción de asignaturas optativas dentro del plan de estudios.
- La existencia de prácticas profesionales.(estancias, prácticas o servicio profesional, servicio social comunitario, además del servicio obligatorio constitucional).

En el análisis comparativo de la estructura de los programas académicos se observan diferencias entre planes de estudio en términos de la duración de los estudios; el total de cursos y asignaturas optativas; así como el peso específico de cada núcleo.

Como puede apreciarse, los resultados muestran varias tendencias: en primer lugar se observa un incremento en la duración de los estudios de la mayor parte de los programas académicos en 1992, ya que el promedio en ese año era de ocho semestres, mientras que en 2011 éste aumento a nueve. El número total de cursos también aumentó, salvo en los casos del ITAM, la UIA, el Colmex, la UDEG, y las universidades autónomas de Campeche y Sinaloa que disminuyeron el número total de cursos.

De la misma manera, se observa una mayor flexibilidad en los programas académicos, al aumentar el número de asignaturas optativas. Habida cuenta de la gran diversidad que existe entre los planes de estudio en cuanto a sus perfiles y orientaciones curriculares y

⁸⁹ Véanse Cuadros 6.3. *Comparativo de los planes de estudio de CP y CPyAP 1992-2011* y Cuadro 6.4. *Planes de Estudio acreditados 2011. Programas académicos creados a partir de 1992.*

la dificultad de lograr que un semestre cursado en una IES pueda ser reconocido en otra, ésta es, al parecer, la estrategia más socorrida para hacer frente a la exigencia de movilidad estudiantil.

Otro aspecto que salta a la vista es que el aumento en el número total de cursos se expresa en el incremento de asignaturas del núcleo genérico, como los idiomas y los talleres de computación que se han incorporado a los planes como materias obligatorias, en un afán de ofrecer al estudiante más “competencias” para insertarse en el mercado laboral; o asignaturas que apuntan a moldear el carácter y actitudes de los alumnos, como la de Autorrealización, o Ética profesional, entre otras. En 1992, sólo cuatro PE otorgaban a las asignaturas del núcleo genérico un peso mayor a 10%, mientras que en 2011, esta cifra había aumentado a diez PE.

En cambio, el peso relativo de los núcleos disciplinario y transversal ha disminuido en casi todos los casos, excepto en los PE de las universidades públicas, que se han vuelto más especializados al incrementarse el núcleo disciplinario como en la UAM-I y la UNAM, dentro de las federales, y la BUAP, la UAC y la UABC, dentro de estatales. Por su parte, los programas del ITAM y de la UADEC se han vuelto más transdisciplinarios, al incrementar el peso relativo del núcleo transversal, al tiempo que disminuyó el del núcleo disciplinario.

Ingreso, egreso y titulación

Hoy en día, todas las universidades analizadas exigen, como requisito de ingreso, presentar un examen de selección que, en el caso de las universidades públicas estatales y en la UIA corresponde al EXANI II elaborado por el Ceneval (además de presentar el certificado del nivel medio superior); aunque la Universidad Autónoma de Campeche no requiere promedio mínimo y, en otras, éste varía entre siete y ocho.

Otras modalidades son, por ejemplo, la de la UABC que exige el examen de selección para entrar a la universidad, pero sólo al término del tronco común los estudiantes eligen la carrera, cuyos lugares se asignan por promedio. No deja de llamar la atención que el

CIDE establezca límites para iniciar los estudios de licenciatura, pues exige que los aspirantes tengan hasta 23 años de edad el día de inicio de los cursos.

La mayoría de las universidades exigen como uno de los requisitos de egreso haber acreditado ya sea la comprensión o, en otros casos, el dominio de algún idioma extranjero, de preferencia el inglés. Sin embargo, nueve de los programas académicos estudiados incluyen en su PE hasta seis cursos de idiomas y once de los programas contemplan uno y hasta tres cursos de computación como materias obligatorias. En 1992 estos requisitos no formaban parte del PE como asignaturas obligatorias, de tal suerte que la inclusión de los idiomas en los planes ha incrementado la carga académica, lo cual no significa una mayor capacitación disciplinaria.

Casi todas las universidades públicas han ampliado sus opciones de titulación, en virtud de los bajos índices de titulación que históricamente han caracterizado a los programas de educación superior. Por su parte, las IES privadas, como el ITESM o la UIA, sólo requieren haber cubierto la totalidad de los créditos del PE y la liberación del servicio social obligatorio. La UABC no exige ningún tipo de trabajo recepcional para la titulación. En otras universidades públicas, las modalidades aprobadas incluyen la tesina, el ensayo, el artículo especializado en una revista arbitrada, los informes de práctica profesional o de servicio social, el examen general de egreso interno o el EGEL de Ceneval, la participación en un proyecto de investigación institucional, el promedio de excelencia, el cubrir un porcentaje de créditos de maestría, y hasta el dominio de un segundo idioma.

En síntesis, la estructura curricular para la formación de profesionales en CP en México aún conserva rasgos tradicionales con mínimas innovaciones.

- El modelo curricular predominante se ha modificado de lineal a mixto y, hoy en día, los de corte lineal ya no representan la mayoría. No obstante, sólo el programa de la UAM Xochimilco organiza su currículum con base en el modelo modular.

- Los periodos de formación son muy largos. La duración de la licenciatura ha aumentado durante este lapso y es muy similar en todos los programas académicos, independientemente del tipo de institución, cubriendo un ciclo académico de cuatro a cinco años.
- El número de asignaturas es excesivo. La carga de estudio expresada en el número de asignaturas también ha aumentado entre los PE en 1992 y los actualmente vigentes. Dicha cantidad varía entre un mínimo de asignaturas programadas de 34, en el caso del programa impartido por el Colmex, a un máximo de 65 en el programa de la UIA, campus Puebla. Generalmente, los programas académicos se ubican en el rango de 45 a 50 asignaturas.
- La mayoría de los PE programan cursos de cuatro horas clase por asignatura, aunque algunas universidades programan sesiones de tres horas a la semana.
- La mitad de los programas no cuenta con opciones terminales, en las que los alumnos puedan optar por profundizar sus conocimientos en alguna área. Otro 30% cuenta con dos opciones terminales, generalmente en Ciencia Política o Administración Pública. Finalmente, el programa de la UIA, campus Puebla cuenta con tres opciones y el de la Universidad de Monterrey con cuatro.
- El mapa curricular todavía es poco flexible. Aunque durante el periodo analizado la mayor parte de los programas académicos revisados ha aumentado el número de asignaturas optativas en su plan de estudios, cuatro de ellos son totalmente rígidos, pues 100% de sus asignaturas son obligatorias.⁹⁰ Mención aparte merecen los planes de estudio de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Monterrey, toda vez que el estudiante opta por un número de asignaturas, dentro de un bloque, en cada uno de los niveles formativos en que se estructura el plan.
- En los planes de estudio de 1992 no se contemplaban los sistemas de tutoría; hoy, estos sistemas se les han incorporado por recomendación de la SEP, con el fin de orientar la trayectoria escolar y el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, este tipo de apoyo acaba siendo, en muchos casos, meramente formal y, en otros, es atendido por profesores de asignatura.

⁹⁰ Planes de estudio de la UACH, la UAdeC, la UANL y la UAS, campus Mochis.

- Existe poca vinculación con el sector laboral. La inclusión de prácticas profesionales dentro del currículo no es un requisito común en los programas de CP. Sólo siete de ellos contemplan la realización de prácticas profesionales como un requisito obligatorio dentro de su PE.⁹¹ En el caso de la Universidad de Colima, el programa contempla, además de la práctica profesional, con una carga de 400 horas, el servicio social universitario y actividades culturales y deportivas obligatorias, con una carga total de 50 y 30 horas al semestre. Éstas actividades ocupan la mayor parte de la carga académica del estudiante en demérito de su formación académico disciplinar.

El Gobierno Federal y la ANUIES han recomendado, dentro de sus políticas hacia la educación superior, la necesidad de que las universidades adopten un modelo educativo centrado en el aprendizaje y flexibilicen los planes de estudio, en concordancia con las tendencias de las universidades en el mundo, de manera que reduzcan la duración de los programas de estudios de licenciatura a tres años, y ajusten el número de asignaturas y horas clase mediante un nuevo sistema de créditos que pondría el acento en la carga académica extraclase y las evidencias de aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, algunas instituciones educativas le han dado la vuelta a estas recomendaciones. Los resultados del análisis parecen indicar que las universidades no han adoptado las tendencias comunes en el plano internacional y han incorporado los lineamientos de la política educativa federal sólo en el papel. Las formas de transmisión de conocimiento continúan siendo las tradicionales, con muchas horas presenciales. Aunque la mayoría de los programas académicos han creado sistemas de tutorías, el modelo predominante en México pone el acento en la asistencia a clase y la exposición del profesor, de tal suerte que los sistemas de tutorías pierden su sentido consistente en orientar a los alumnos en la organización de su trayectoria formativa y en la presentación de sus trabajos académicos, dado que los estudiantes resuelven sus dudas en el aula.

⁹¹Estos son las licenciaturas de CP de la BUAP; de CPyAP de la UAC, la UDEM y la UIA-México; de APyCP de la UCOL, y de “Estudios Políticos y Gobierno” de la UdeG.

6.1.3. Contenido de los planes de estudio⁹²

El contenido de los PE se abordó tanto en su dimensión disciplinaria como en su orientación formativa. La primera pretende analizar de qué manera se distribuye el mapa curricular del plan en términos del número y proporción de las asignaturas bajo una lógica disciplinaria. Por su parte, el análisis de la orientación formativa del PE busca identificar el contenido de las asignaturas de acuerdo con las habilidades que pretende desarrollar en el alumnado.

Dimensión disciplinaria

Para el análisis de la dimensión disciplinaria se definieron tres núcleos: *el disciplinario*, en el que se incluyen asignaturas de CP y AP, que conforman “el núcleo duro”, lo específico de la carrera; el núcleo *transversal*, que contiene las asignaturas que se comparten con otras carreras de Ciencias Sociales y, finalmente, el núcleo de materias *genéricas* que contempla las asignaturas que pueden ser comunes a todos los programas de educación superior.⁹³

Se identificaron nueve áreas temáticas. Éstas son:

Núcleo disciplinario

- Política (Ciencia Política, teoría y filosofías políticas, historias políticas, sistemas políticos, gobiernos comparados y asignaturas que tratan aspectos electorales).
- Administración Pública (teorías público-administrativas, administración comparada, administración federal, estatal y municipal, presupuestación y programación, finanzas públicas, gestión pública).

Núcleo transversal:

- Relaciones Internacionales: (estudios de área y política comparada, organismos internacionales, legislación internacional, etcétera).

⁹² Véase nota 75.

⁹³ En el Diagnóstico del CNCPyAP se clasificaron siete áreas temáticas, en lugar de nueve, porque las asignaturas de “Sociedad e Historia” se consideraron en una sola y no se incluyó un área con las asignaturas correspondientes a “Relaciones Internacionales”. También estaban unidas en una sola las asignaturas optativas dentro de las genéricas y no se contabilizaron de manera separada.

- Derecho (materias relacionadas con fundamentos legales, legislaciones, normatividad jurídica, etcétera).
- Sociología: (teorías sociológicas, así como el sustento del conocimiento científico social, como metodología, epistemología).
- Historia (historia mundial y de México, interpretación de la historia).
- Economía (teorías económicas, economía política, economía y desarrollo, macro y microeconomía, entre otras).
- Asignaturas cuantitativas (métodos matemáticos y estadísticos, siempre que no se refieran a un área específica de otra disciplina).

Núcleo genérico:

- Asignaturas diversas como técnicas de estudio, talleres de redacción y seminarios de investigación, informática o computación, idiomas, etcétera).

Como se puede observar en los Cuadros 6.3 y 6.4, éstos reflejan dos tipos de programas: los que otorgan un mayor peso relativo a las asignaturas del área de AP y aquellos que ponen el acento en el área de CP. En 1992, la proporción entre los dos tipos de programa era de 14 a cinco, con una clara mayoría para los programas orientados hacia AP; en los PE vigentes en 2011, la relación es de once a ocho, a favor de los programas con acentuación en la CP, en detrimento de los referentes a la AP.

La mayor parte de los programas académicos ha definido con más precisión el perfil de la carrera. Así, en las licenciaturas que ofrecen el título de CP se observa que la proporción de asignaturas de CP se ha incrementado en los PE de 2011 en relación con 1992. En los programas que otorgan el título en APyCP el perfil se ha acentuado a favor de AP. Por su parte, los programas de CPyAP se colocan en una posición intermedia.

Para el análisis de las asignaturas que conforman el núcleo transversal o transdisciplinario, se registraron solamente las áreas que tienen un peso mayor a 10% en relación con el total de asignaturas, con el propósito de transparentar aquellas que se consideran materias complementarias al núcleo “duro” o disciplinario de las carreras. Los

resultados muestran, en primer lugar, una tendencia a disminuir la importancia relativa del sustento económico y de las técnicas cuantitativas en la formación de politólogos y administradores públicos. Mientras que en 1992, diez de 19 PE le reservaban a los fundamentos económicos un peso relativo superior al 10%; hoy, nada más cinco programas le conceden este peso, y sólo uno, el del ITAM, se lo adjudica a las técnicas cuantitativas.

En 1992, la Sociología era una disciplina complementaria importante para la formación profesional de los científicos políticos y administradores públicos, ya que siete de 19 programas le asignaban un peso superior al 10%. En los planes vigentes en 2011, sólo los de la UAM-X, la UAEH y la UDEM le confieren este peso.

Por último, vale la pena referirse a la poca importancia que se le otorga al ámbito internacional en la formación de politólogos y administradores públicos. En ningún PE las asignaturas de Relaciones Internacionales tienen un peso relativo superior a 10%, salvo el programa de CPYRI del CIDE, que, como es natural, le otorga el 15 por ciento.

Tampoco se le concede mucha importancia al estudio del contexto regional ni a las instituciones, procesos y actores políticos estatales o locales. Sólo los PE de las universidades autónomas de los estados de Aguascalientes, Baja California y Tlaxcala incluyen una asignatura sobre las políticas públicas, la historia o la estructura económica, política y social de la entidad.

En síntesis, se dice que, en los seres humanos, “infancia es destino” y, asimismo, en el ámbito de las organizaciones, el origen deja una marca genética que permanece y las identifica a lo largo de su historia. Y los programas educativos en CP no parecen ser la excepción. Reflejan, en general, las tendencias disciplinarias de la época en que fueron creados, y son una expresión de la orientación y el modelo organizacional predominante en su tiempo.

La denominación “Ciencia(s) Política(s) y Administración Pública” predomina sobre cualquier otra que deviene de la propia tradición histórica de la disciplina en México, sobre todo en los programas de las universidades públicas estatales, tanto las que se crearon antes de 1992 como los abiertos más recientemente, que han tomado como modelo la carrera que se imparte en la UNAM.

En los países europeos son pocas las universidades que ofrecen el título de Administración o Gestión Pública en combinación con el de CP en el nivel de licenciatura; la formación en AP se reserva para el nivel de maestría, en vinculación con los estudios de Ciencia Política, Derecho o Economía. El perfil de la licenciatura en CP en las universidades de la Unión Europea tiene un fuerte componente internacional que responde a la necesidad de analizar y comprender los fenómenos y problemáticas de un mundo interdependiente propio del proceso constante de globalización.

En los programas académicos de licenciatura de las universidades mexicanas, en cambio, el estudio de los fenómenos y procesos internacionales está prácticamente ausente en los planes de estudio. Ello se debe a la separación que se estableció, desde su origen, entre politólogos e internacionalistas en la ENCPYS de la UNAM. El perfil de los primeros estaba calculado para que se insertaran en la burocracia estatal en expansión, y el de los segundos para que ingresaran como diplomáticos del servicio exterior.⁹⁴

Orientación formativa

Para el análisis de la dimensión formativa, se clasificaron las asignaturas de los PE en dos grandes áreas: por un lado, se agruparon las que buscan fomentar en el estudiante habilidades académicas y de investigación; por el otro, aquellas que intentan desarrollar capacidades más específicas de los objetos de estudio de la disciplina y las destrezas necesarias para el ejercicio profesional.

⁹⁴ De hecho, el nombre del título de la licenciatura que se abrió en la UNAM en 1951 era “en Diplomacia”, que se modificó con la reforma de los planes de estudio de 1967.

La primera área se integró por las asignaturas de Teoría y Filosofía, así como las materias que introducen al estudiante en la práctica de investigación como Epistemología, Metodología, Lógica de la Investigación, y los Seminarios de Investigación. La segunda área comprende las asignaturas de Derecho, Historia, Instituciones Políticas, Sistemas Electorales, Administrativos, así como aquéllas que pretenden desarrollar en el estudiante habilidades en el manejo de técnicas e instrumentos tecnológicos como Contabilidad, Finanzas, Matemáticas y Estadística, talleres de Comunicación Oral y Escrita y Computación, entre otras.

En términos generales, en el lapso entre 1992 y 2011, la fracción correspondiente al área teórico-metodológica ha disminuido en favor de la analítico-instrumental, lo que significa que los PE han inclinado el perfil hacia el mercado profesional, proporcionando a sus egresados una formación más práctica y técnica. En 1992, la proporción entre estas dos áreas en el conjunto de los PE oscilaba entre 70/30, en el caso de CP de la UAM-I, y 20/80 del PE de CPYAP de la BUAP. Para 2011 este rango se amplía al fluctuar entre 69/31, en el caso del PE de la UPAEP, y 16/84 en el PE de la UACH.

Sin embargo, también se aprecia una tendencia a definir de forma clara y diferenciada los distintos perfiles curriculares de conformidad con el título que ofrecen. Este giro es evidente, sobre todo en los programas académicos que modificaron su denominación, como en la BUAP, que separó la licenciatura en CP, que hoy se imparte en las Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la de Ciencias Políticas y Administración Pública, la cual quedó ubicada en la Facultad Administración. Caso contrario es la Universidad de Colima que integró las licenciaturas que impartía en 1992 (CP, por un lado, y AP, por otro) en una sola, bajo la denominación de Administración Pública y Ciencias Políticas.

Para 2011, los programas de CP conceden al área teórico-metodológica un peso superior al 50%; lo mismo sucede con el programa de “Estudios Políticos y Gobierno” de la UAdeG que ha incrementado la formación teórico-metodológica de manera significativa, lo que indica una formación orientada hacia la investigación y el desarrollo disciplinario. Por su parte, los programas de CPYAP ofrecen una formación equilibrada entre ambas áreas,

mientras que los de APYCP ponen el acento en la formación analítico-instrumental orientada hacia el mercado laboral profesional.

6.2. COMPOSICIÓN Y HABILITACIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA

Con el fin de identificar la congruencia entre el tipo de programa académico y la planta académica que imparte el programa, en este apartado se realiza un análisis sobre la composición y perfil académico de los PTC a fin de evaluar si éstos responden, en términos de su magnitud y habilitación académica, a los objetivos planteados en los planes de estudio y en la demanda estudiantil, dentro del marco de los parámetros y criterios establecidos en el Promep para cada tipo de programa.

Se consideraron los siguientes indicadores:

1. *Composición de la planta académica*: A) Número total de académicos que participan en el programa académico. B) Número y proporción de PTC en relación con el número de profesores de tiempo parcial o asignatura. C) Número de PTC en relación con la matrícula del ciclo escolar 2009-2010.
2. *Perfil académico*. A) Proporción de profesores con grado de doctor en relación con los profesores de tiempo completo.
3. *Prestigio y reconocimiento externo*. A) Proporción de profesores que pertenecen al SNI; y B) Proporción de PTC que cuentan con perfil deseable Promep.

*Composición de la planta académica*⁹⁵

Al analizar la magnitud y el tipo de contratación de la planta académica por tipo de programa se observó que no existe una correlación entre la orientación del programa académico y la magnitud de PTC. De hecho, los programas de corte profesionalizante tienen, en promedio, 38% de PTC, mientras que los de orientación académico-profesional

⁹⁵ Véase ANEXOS, Cuadro 6.5. *Composición y perfil de la planta académica de los programas de licenciatura en CP y CPyAP acreditados 2011*

es de 31% cuando, de acuerdo con los parámetros del Promep éstos últimos requieren una proporción mayor de PTC en sus cuerpos académicos.

En cuanto a la relación del número de alumnos por PTC, que es otro de los indicadores que señala el Promep, se encontró una relación de 37 alumnos por PTC, en promedio, en los programas de formación académico-profesionales, cifra superior a la recomendada por el Promep para este tipo de programas, que es de entre 15 y 17 alumnos por PTC. En cambio, en los programas profesionalizantes, el promedio es de 15 alumnos por PTC, cifra inferior a la sugerida por el Promep para los programas prácticos, de 40 alumnos por PTC.

Un dato que vale la pena destacar es la enorme heterogeneidad que existe en la conformación de las plantas académicas de los programas. Mientras que en el Colmex la proporción de PTC respecto al total de la planta académica es de 75%, y en el CIDE y la UAM-X de 69%, en la FES Acatlán, la UACH-Juárez es de 13%, y en la unidad académica Texcoco de la UAEM de sólo 10%. Por otro lado, la relación de alumnos por profesor es de uno a uno el Colmex, mientras que en la FES Acatlán es de 106 alumnos por profesor, y en la UAEM-Texcoco de 82 por cada docente, lo que, a todas luces, es insuficiente para atender las necesidades del programa académico con mínimos niveles de calidad y, menos aún, para desarrollar actividades de investigación. En síntesis, estos resultados muestran una gran desigualdad en la magnitud y condiciones de contratación de los recursos humanos con los que operan los programas académicos.

Perfil académico y reconocimiento externo de la planta académica

El análisis mostró que no existe una relación de asociación entre la habilitación académica de la planta docente y los objetivos del programa. Así, en los programas de formación académico disciplinaria, 35% de sus profesores cuentan con nivel de doctorado y 26% de académicos pertenece al SNI, mientras que en los programas de formación práctico-profesional, 37% alcanzan el grado de doctor y 25% son miembros del SNI.

Por su parte, los programas que acentúan el peso del núcleo disciplinario en CP cuentan, en promedio, con 48% de PTC con doctorado y con 46% de académicos pertenecientes al SNI; mientras que en los programas en los que prevalecen las asignaturas relacionadas con AP esta proporción disminuye a 27%, y únicamente 24% son miembros del SNI.

En la magnitud, como en el perfil y el reconocimiento externo de la planta académica de cada programa influyen otros factores, entre ellos, el tipo de IES, el marco institucional que regula las relaciones de contratación y de promoción de los académicos, así como el entorno y la capacidad de liderazgo académico y el peso político de quienes están al frente de la carrera o de la entidad académica donde se ubican los programas.

El resultado que se obtiene del análisis bajo la lógica institucional es que la planta académica de los CPI está conformada por 72% de PTC; las universidades públicas federales, donde se concentra la mayor parte de la matrícula, cuentan con una proporción de 41% de PTC; en las estatales, el promedio es de 31%; mientras que en las IES privadas, de 36 por ciento. En tales circunstancias, la carrera académica y la investigación tienen mucho más posibilidades de desarrollarse en los CPI que en las universidades públicas estatales, donde las condiciones académicas y laborales de los profesores son, en algunos casos, inaceptables.

Dentro del sector de universidades públicas estatales se observan diferencias sustantivas. Los resultados muestran que la proporción promedio de PTC es de 30% para el conjunto de los programas académicos; pero, mientras que ésta es de 63% en la UANL, en la UACH es de tan sólo 13%. Sin embargo, en cuanto a la habilitación académica de los PTC, ninguno de los de la UANL, la UACH, la UADEC o la UATX tiene grado de doctor, es miembro del SNI o cuenta con perfil deseable Promep, mientras que en la UAEH; la UAS, campus Culiacán; la UDEG y UCOL un número significativo de académicos posee estos atributos.

También existen diferencias institucionales internas significativas. Aunque todos los programas de CPYAP de la Universidad Autónoma del Estado de México comparten un

mismo PE centrado en la formación académico-disciplinaria, cuando se revisa el número de PTC que tiene cada unidad para impartir el programa, se aprecia que el plantel de Toluca cuenta con una planta académica total de 56 profesores, de los cuales 26 (46%) son PTC; de éstos, seis (23%) son doctores, 10 (38%) pertenecen al SNI y 19 (73%) al Promep. En Texcoco, sólo dos profesores de los 21 que constituyen su planta académica son PTC, ninguno tiene doctorado, ni pertenece al SNI, ni cuenta con perfil deseable. El plantel Zumpango tiene 14 profesores, de ellos tres son PTC, uno tiene doctorado, pertenece al SNI y cuenta con perfil deseable, mientras que la planta académica de Amecameca es de 23 profesores, cuatro son PTC, y solamente uno es miembro del SNI y cuenta con perfil deseable. Estas cifras indican que tanto la magnitud como el perfil de los PTC de los programas que se imparten en los planteles de Texcoco, Zumpango y Amecameca son insuficientes e inadecuados para alcanzar los objetivos que se propone el PE, a pesar de que su antigüedad es de casi tres décadas.

Los programas académicos de CPYAP de la UNAM presentan una situación similar. Aunque tienen PE distintos, la planta académica tiene características muy diferentes. En la FCPYS de CU, 42% de los profesores son de tiempo completo, de los cuales 73% tienen doctorado y 49% son miembros del SNI; en la FES Acatlán, sólo 13% de la planta académica son PTC; 33% alcanzan grado de doctor y únicamente 8% pertenecen al SNI. Un dato que parcialmente explica la diferencia entre ambas plantas académicas es que de los ocho directores que han conducido el destino de la FCPYS de CU en los últimos 30 años, seis provienen de planta académica adscrita a la Coordinación de CP o fueron coordinadores del Centro de Estudios Políticos.⁹⁶

Todo ello conduce a pensar que si bien la política pública en torno al Promep se sustenta en la igualdad de oportunidades, la dinámica institucional juega un papel muy importante en la obtención de resultados tan dispares.

⁹⁶ Antonio Delhumeau (1979-1981) fue anteriormente Coordinador del CEP; Raúl Cardiel (1981-1983), Carlos Sirvent (1984-1988), Juan Felipe Leal (1992-1996), Cristina Puga (1996-2000) y Fernando Pérez Correa (2000-2008). Sólo dos directores en este lapso tienen un origen distinto: Ricardo Méndez Silva (1988-1992) del III; y Fernando Castañeda, que cumplió su primer periodo de 2008-2012 y es el actual director, proviene del Centro de Estudios Sociológicos, FCPyS.

REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO

El objetivo de este capítulo fue conocer las características de la enseñanza de CP en el nivel de licenciatura en México. Uno de los ejes que dio sentido al análisis fueron las formas de transmisión de conocimiento y el mercado de trabajo al que se dirigen los programas educativos en Ciencia Política. El otro eje estuvo orientado a identificar la magnitud y el perfil de los cuerpos académicos que participan en estos programas.

Vimos que la formación profesional en CP contempla cinco tipos de programas que en el *pensum* de sus PE, plantean dos tipos de objetivos y de perfiles de egreso.

Las licenciaturas de CP de la BUAP, de CPYRI del CIDE y la mitad de los programas de CPYAP, a los que se denominó de formación académico-disciplinaria están orientados, de manera primordial, a la formación de profesionistas que podrían dedicarse, en buena medida, a la práctica profesional pero, otra parte considerable, a las actividades de docencia e investigación. Mientras que la mayor parte de los programas —los profesionalizantes— buscan desarrollar en sus estudiantes los conocimientos, habilidades y destrezas de gestión y de carácter técnico necesarias para su inserción laboral en el sector público, los partidos políticos y las organizaciones de la sociedad civil. A estos últimos pertenecen las licenciaturas de APYCP, y los programas de “Estudios políticos, gobierno, gestión y políticas públicas”, así como el otro 50% de CPYAP.

El análisis de los contenidos formativos de los planes de estudios demostró que los programas académicos que declaran estar orientados a la formación académico-disciplinaria guardan, en términos generales, una proporción equilibrada, cercana al 50%, entre los cursos de orden teórico metodológico y analítico instrumental.⁹⁷ Los programas con una orientación profesionalizante, por su parte, dan prioridad a los cursos de carácter analítico-instrumental, salvo el programa de “Políticas Públicas” de la UAS y el de

⁹⁷ Las excepciones son los programas de la UABCS, la UAC, la UAS-Mochis y la FES-Acatlán, cuyos PE se inclinan por asignaturas analítico-instrumentales.

“Estudios Políticos y Gobierno” de la udeg. En estos últimos no existe congruencia entre los objetivos declarados en el PE y la disposición curricular.

En cuanto a la estructura curricular del plan de estudios, la mayoría de los programas de CP refleja una visión conservadora de la ciencia y de la transmisión del conocimiento.

- La mayoría de los PE están organizados según el modelo lineal por asignaturas, o mixto, por niveles de conocimiento que generalmente se dividen en básicos, disciplinarios y terminales o de especialización. Sólo el plan de estudios de la UAM Xochimilco está organizado según el modelo modular.
- El proceso de formación de los profesionales de CP tiene duración de ocho a diez semestres, sin salidas laterales, lo cual pone en riesgo la eficiencia terminal pues, con frecuencia, los jóvenes abandonan sus estudios antes de su conclusión por razones económicas o personales.
- La mayoría de las instituciones expresan en sus documentos que siguen un modelo pedagógico “centrado en el estudiante”, lo cual no se refleja en la práctica, ya que el número de asignaturas totales y por semestre de los PE es excesivo y muchas de ellas son una repetición del nivel medio superior. Cerca de la mitad de los planes tiene una estructura rígida, sin opciones electivas ni materias optativas. La mayoría se basa en cursos presenciales de cuatro horas a la semana y pocas veces aprovechan o hacen uso de las ventajas que ofrecen las TIC para la transmisión y producción de conocimiento.
- Según la descripción de los diferentes tipos de programas académicos, es necesario que los de corte profesionalizante se vinculen con los ámbitos laborales donde se desempeñarán los graduados, mediante prácticas, trabajos de campo o pasantías en organismos del sector público o privado. Sin embargo, el análisis revela que sólo el programa académico de la Universidad de Colima, de todos los que conforman el grupo de programas orientados al ejercicio de la profesión, tiene incorporada una práctica profesional en su plan de estudios.
- La totalidad de los programas académicos tienen contemplado un examen de selección y requieren de cierto promedio en el ciclo anterior para ingresar a la

licenciatura, aunque no todos han adoptado el EXANI-II elaborado por el Ceneval, y los puntajes para ingresar son variados. Únicamente el CIDE exige una edad máxima de 23 años para ingresar a la licenciatura.

- Muy pocos programas han eliminado la elaboración de algún tipo de trabajo recepcional para la titulación. La mayoría exige algún requisito extra al cumplimiento total de los créditos y la liberación del servicio social, en un afán por elevar el nivel académico de los estudiantes de licenciatura.

Existe una gran desigualdad en la composición y los perfiles de los cuerpos académicos que imparten la licenciatura de CP en el país. Se estableció un orden jerárquico entre los programas académicos que cuentan con una fracción mayor de profesores de carrera, y se observó que su proporción no depende de la orientación del programa ni de la matrícula, sino del tipo de institución que se trate.

- Entre las IES de financiamiento público, a los centros públicos de investigación les corresponde el primer lugar con una proporción muy elevada de profesores de carrera que cuentan con condiciones laborales y académicas muy adecuadas para la realización de las actividades, ya que la relación de alumnos por profesor es prácticamente individualizada, lo que les deja tiempo libre para la investigación.
- En un segundo término se ubican los programas que ofrecen las universidades públicas federales, salvo la FES Acatlán que cuenta con una de las proporciones más bajas de PTC y uno de los índices de relación más elevados de alumnos por profesor.
- En el último peldaño de la jerarquía se encuentran los programas que imparten las universidades públicas estatales.
- Las instituciones de educación superior privadas cuentan con una proporción de profesores de carrera muy similar a la de las UPEES con aproximadamente 35% de PTC en promedio. Sin embargo, aunque no se contó con información sobre el tipo de contratación, es de suponer que en este tipo de IES, existe una fracción mucho menor de profesores que tienen un contrato que les garantice seguridad en el empleo (definitividad).

- Una situación similar ocurre con el grado de habilitación académica de los profesores. No se observa una relación de correspondencia entre el nivel de formación académica de los PTC, su participación en el padrón del SNI y los objetivos declarados en los planes de estudio.
- En cambio, los programas que privilegian la formación en CP cuentan con mayor proporción de PTC con grado de doctor y miembros del SNI que aquéllos que ponen el acento en los temas relacionados con la AP.
- Por último, la conformación porcentual de profesores con perfil deseable dentro de los programas académicos tampoco guarda relación con la orientación del programa. Los programas educativos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tienen 100% de PTC con perfil deseable Promep, pero su orientación es práctico-profesional, lo que no se explica por sí mismo, salvo por el interés de obtener recursos económicos adicionales.

En resumen, como se vio en el primer capítulo, algunos especialistas en el tema de la educación han enaltecido las ventajas de la diversificación de los sistemas de educación superior. Sin embargo, esta diversificación no debiera, en ningún momento, significar desigualdad ni para los académicos que laboran en las instituciones ni para los jóvenes que demandan educación.

Los objetivos de la política de evaluación y acreditación de los programas académicos de las IES del sector público son ambiguos y manejan un doble discurso. Por un lado afirman reconocer y respetar los diferentes tipos de instituciones y programas educativos. En este sentido, la SEP manifiesta que la diversificación en la oferta educativa permite “amortiguar o eliminar” las tensiones que, de otra manera, estarían presentes en el sistema, ya que evita que instituciones con perfiles tipológicos distintos compitan por los mismos recursos públicos. Pero, por otro lado, los objetivos de esta política están enfocados a estimular con recursos económicos, a través de los diferentes fondos extraordinarios, así como mediante el SNI y el Promep, a las instituciones que cuentan con un perfil orientado a la “generación y aplicación innovadora del conocimiento”, que han sido asimilados a los indicadores de calidad que subyacen en esta política.

Éste es un esquema que alienta a las universidades que realizan investigación, mientras que las acciones que se requieren para fortalecer los programas orientados al mercado profesional, tales como prácticas profesionales vinculadas a los ámbitos laborales no cuentan con los mismos recursos de apoyo ni para las instituciones, ni para los docentes que las diseñan, las organizan y las llevan a cabo. En consecuencia, la política fomenta la diversificación del mercado académico en varios segmentos, lo cual atenta contra la igualdad de oportunidades afectando a las instituciones, a los académicos que conforman la planta académica de los programas y a quienes acceden a cursar la licenciatura.

CONCLUSIONES

En la actualidad nadie podría negar que durante los últimos cincuenta o sesenta años se ha asistido, por todo el orbe, a un proceso de rápidas y continuas transformaciones en los sistemas e instituciones de educación superior. Esta dinámica de cambio está vinculada con el proceso de internacionalización e integración de la economía que se conoce bajo el nombre de globalización.

La globalización ha generado efectos contradictorios en la educación superior. Por un lado, el hecho de ser un proceso cuya lógica se alimenta de la revolución científica y tecnológica y, por ende, del conocimiento, ha generado una acelerada diferenciación en las disciplinas, la aparición de nuevos campos de conocimiento así como el reajuste en los límites de los ya existentes. En este sentido, las universidades se han visto forzadas a multiplicar sus funciones y actividades para adecuarse a las exigencias, expectativas y necesidades del nuevo ámbito económico. Al mismo tiempo, han aparecido instituciones de un tipo más vinculado con los mercados laborales, en constante transformación, que ofrecen servicios en instituciones no universitarias, por medio de educación a distancia y en línea, aprovechando las ventajas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, la expansión y complejidad de los sistemas educativos; la diversificación institucional y la diferenciación académica han rebasado los antiguos esquemas de control de la calidad educativa, sustentados en la autonomía académica, la homogeneidad formal y el financiamiento con base en la ampliación de la matrícula y de los programas académicos, y ha buscado nuevos mecanismos e instancias de control y regulación para asegurar estándares de calidad homogéneos basados en el desempeño del sistema, en las instituciones, en los programas de transmisión y producción de conocimientos, así como en la productividad de los académicos.

La calidad educativa se ha convertido en el atributo más importante dentro del discurso oficial tanto de los organismos internacionales, como de los gobiernos nacionales. En

todo el mundo se han establecido mecanismos e instrumentos similares para elevar la calidad de los diferentes aspectos implicados en la educación superior.

Así, la mayoría de los países han emprendido políticas de ampliación de la cobertura para incrementar las oportunidades de acceso a la educación superior; de diversificación institucional para atender las necesidades de los diferentes sectores sociales; así como la creación de organismos y sistemas que llevan a cabo prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y de los programas académicos para regularla y asegurarla.

En México la puesta en marcha del TLCAN sirvió como legitimadora de los procesos de reforma de la política educativa impulsada a partir de la década de los noventa, cuyo resultado ha sido un proceso de asimilación del sistema de educación superior mexicano al modelo estadounidense, mediante la modificación del marco institucional que rige la relación entre el Estado y las IES con un énfasis particular en la evaluación externa y la acreditación.

En tales circunstancias, el TLCAN, al circunscribir la educación superior al papel que desempeña para el intercambio comercial y en su vinculación con el mundo empresarial, no ha significado una renovación o reestructuración de la formación profesional de los programas de CP. Al desatender el estudio de la problemática social en la región y reducir su función a su aspecto económico y financiero, no toma en cuenta el importante papel que la educación superior puede representar para el desarrollo político y social, orientado al servicio de toda la sociedad, sin el cual no puede haber un verdadero desarrollo económico.

Si el TLCAN no ha tenido incidencia en los programas académicos de formación profesional del politólogo, ¿cuáles han sido, entonces, los factores que han impulsado el desarrollo de la enseñanza de la CP en el país y qué características tiene ésta?

En México, el desarrollo institucional de la actividad científica, y particularmente el de la CP, ha estado estrechamente relacionado con las necesidades y expectativas cambiantes del entorno sociopolítico del país. La institucionalización de la disciplina ha transcurrido por diferentes etapas.

Una fase emergente que se caracterizó por los intentos de adecuar el mapa curricular a las necesidades de modernización del aparato burocrático del Estado. Con este propósito, en la reforma del plan de estudios de 1958, la especialidad de Administración Pública se integró a la licenciatura de CP, y se orientó el perfil de egreso hacia la formación de funcionarios que reclamaba la administración pública en expansión, antes que a la formación académica. Esta característica de la carrera se ha mantenido en la mayoría de los programas hasta la fecha, a pesar de que las condiciones del entorno han cambiado.

Antes de 1967, año en que, en la UNAM, la Escuela se transforma en Facultad gracias a la apertura del primer posgrado en CP en el país, la producción académica de los profesores de la materia era realmente escasa, toda vez que sus actividades se concentraban en la enseñanza. Pero a partir de ese año, la CP institucional entra en una fase de crecimiento sostenido que se aprecia tanto en la ampliación de la oferta educativa en las universidades públicas estatales de las entidades federativas, como en el incremento de la matrícula y en el número de publicaciones en las que académicos mexicanos abordan el estudio de una amplia gama de temas, sucesos y problemas de realidad política y social mexicana.

La etapa de consolidación de la CP mexicana “coincide” con el proceso de transición del sistema político. En las últimas décadas, la formación de profesionales en CP ha crecido de manera acelerada. Hoy en día, la diversidad de instituciones donde se practica la docencia y la investigación en la materia; el número creciente de revistas académicas editadas y de libros publicados sobre temas políticos; así como la colaboración de politólogos en diversas dependencias públicas y en medios de comunicación masiva

demuestran, a todas luces, que la CP en México ha logrado consolidarse institucional y profesionalmente.

La etapa de consolidación de la CP se distingue, en primer lugar, por el giro que se advierte en el régimen de financiamiento de los nuevos programas. Si la oferta de CP hasta el momento había sido predominantemente pública, a partir de 1990, la oferta se desplazará hacia los programas de inversión privada. En segundo lugar, destaca la diferenciación en la orientación de los programas: mientras que los programas de carácter público siguen ofreciendo la licenciatura de CPyAP, las universidades privadas han creado licenciaturas que separan a la CP de la AP. El tercer dato significativo se relaciona con la feminización de la carrera. Si durante mucho tiempo ésta fue una elección masculina, hoy existe una paridad entre hombres y mujeres en la población que estudia la carrera.

La CP no sólo se ha consolidado como una opción profesional en las IES, sino también se ha ampliado el estudio disciplinario y sistemático de la vida política mexicana. Los acontecimientos y los cambios políticos han estructurado una agenda de investigación y debate académico que articula a diversas comunidades epistémicas que conforman, hoy en día, la CP mexicana.

Ello no significa que la CP institucionalizada esté exenta de problemas. En ella, la oferta educativa ofrece un panorama segmentado, que se expresa en las marcadas diferencias que existen en las variadas condiciones institucionales para la práctica de esta disciplina.

Durante el ciclo escolar 2009-2010 la matrícula nacional de CP ascendió a 14 990 estudiantes, casi tres mil quinientos más que en el ciclo escolar 2007-2008, pero esta cifra representa sólo un poco más del 0.6% de la matrícula total del subsistema de licenciatura universitaria y tecnológica y poco más del 5% de la población estudiantil del área de ciencias sociales. Ello indica que, a pesar de su acelerado crecimiento, la CP sigue siendo una opción marginal dentro de las preferencias de los jóvenes que cursan estudios de este nivel.

Aunque la matrícula de los programas de CP y CPYAP es, en términos generales, pequeña, existe una gran heterogeneidad en el tamaño de la misma, en función del régimen de sostenimiento y, en el caso de los programas públicos, del tipo de institución al que pertenecen. Una proporción muy significativa de programas en las IES privadas operan con una matrícula que no excede los cincuenta estudiantes; y sólo la Universidad Iberoamericana y el ITAM cuentan con una matrícula mayor a cien alumnos; ambos programas se ubican en el Distrito Federal. En cambio, en los programas de las instituciones públicas la matrícula generalmente excede los doscientos estudiantes. Dentro de este sector, las universidades públicas federales son las que concentran el mayor número de alumnos en contraste con los CPI que funcionan con matrículas inferiores a los setenta y cinco alumnos.

La política gubernamental favorece la segmentación de los programas de CP por tipo de institución. En primer lugar, destacan las licenciaturas que se imparten en *universidades públicas federales* ubicadas en la ZMCM. Su pertenencia a instituciones de educación superior consolidadas, así como su antigüedad les proporcionan una ventaja para que tengan una amplia aceptación y gran demanda por parte de quienes pretenden realizar estudios en esta disciplina, ya que atraen a 24% de la matrícula nacional, del cual 83% cursa sus estudios en programas acreditados.

Estos programas ofrecen, no sólo la licenciatura, sino varios programas de maestría y doctorado reconocidos por el padrón de posgrados de calidad de Conacyt. Cuentan con una amplia planta de profesores de tiempo completo de alrededor de 40%, de los cuales cerca de la mitad posee grado de doctor. Realizan funciones de investigación en prácticamente todas las áreas de especialización de la CP y en sus planteles laboran la tercera parte de los miembros del SNI. Existe un intercambio académico constante entre los planteles de la UAM Iztapalapa, Xochimilco y UNAM Ciudad Universitaria, ya que los profesores de carrera suelen encontrarse en las plantillas docentes de los otros programas, dirigen tesis y participan como sinodales en los exámenes profesionales, así

como son invitados a dictaminar los artículos que se publican en sus revistas académicas.

Los programas analizados se ubican, en términos institucionales, en estructuras académicas especialmente creadas para albergar a las disciplinas del área de Ciencias Sociales, aunque su estructura organizacional es distinta. Mientras el campus cu conserva el modelo tradicional, donde las actividades de docencia se llevan a cabo en estructuras académicas distintas (escuelas y facultades) de las de investigación (institutos), los otros planteles han integrado ambas actividades en un mismo espacio (los departamentos).

Los programas de las universidades públicas federales son, considerados en conjunto, los que alcanzan el mayor grado de desarrollo organizacional por tipo de institución, a excepción del programa que la UNAM imparte en la FES Acatlán. En éste, no se ofrecen programas de posgrado en Ciencias Sociales y sus actividades de investigación son muy reducidas, pues sólo 8% de los profesores están en el padrón de Conacyt, lo que, en principio, lo ubicaría como un programa de docencia. Sin embargo, la planta de profesores de tiempo completo tampoco es suficiente para realizar adecuadamente las actividades de docencia, ya que, de acuerdo con la magnitud de la matrícula que atiende y el número de profesores de carrera con que cuenta, la proporción es de más de cien alumnos por PTC.

Un segundo segmento está representado por cuatro *centros públicos de investigación* (CPI) que ofrecen la licenciatura en CPYAP o CPYRI (CIDE). Dos de ellos están financiados por el gobierno federal y otros dos, de reciente creación, por gobiernos estatales. La estructura de los CPI está organizada en torno a las actividades de investigación y a la formación de recursos humanos altamente especializados. Los profesores adscritos a estos centros son, en su gran mayoría, egresados de prestigiosas universidades norteamericanas; poseen las mejores condiciones de trabajo para dedicarse de tiempo completo a la investigación y a la docencia; además de asistir a congresos y estancias de

investigación en el extranjero y publicar en revistas internacionales arbitradas —muchas de ellas en inglés— y obtener un creciente reconocimiento internacional.

Un último segmento dentro del subsistema de educación superior pública está constituido por los programas de CP y CPyAP que se ofrecen en las *universidades públicas estatales*. Tres de cada cinco estudiantes de dichas materias cursan su licenciatura en uno de los 35 programas impartidos por éstas. La mayor parte de los estados cuenta con al menos un programa de CP y CPyAP en algún plantel de las UPEES, generalmente ubicado en su respectiva capital. Seis UPEES ofrecen más de un programa académico. No obstante, los estados de Chiapas, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Sonora, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas no cuentan con la licenciatura en esta disciplina en sus UPEES.

Los resultados del análisis de los programas de licenciatura en las UPEES muestran una gran heterogeneidad en cuanto a su desarrollo académico. Por un lado, están los programas que han logrado desarrollar una estructura organizacional más compleja, integrando la transmisión y acreditación de conocimientos con la investigación y la oferta de posgrados de calidad y, por el otro, aquéllos organizados en torno a las actividades de docencia que no realizan investigación ni forman recursos humanos altamente capacitados en Ciencias Sociales.

Del total de programas, sólo tres han logrado introducir cambios en su estructura académica que les han permitido alcanzar un alto grado de consolidación: el programa de “Estudios políticos y gobierno” de la UDEG; el de “Ciencias políticas” que se imparte en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la BUAP, y el de “Ciencias políticas y administración pública” que ofrece la UAEM en la ciudad de Toluca. Los tres cuentan con una planta suficiente y altamente capacitada de profesores de tiempo completo, que participa en los programas de posgrado, y en sus planteles se concentra más de 40% de los miembros del SNI que trabajan en las UPEES. Es de destacar que la UDEG ofrece uno de los dos programas de doctorado en Ciencias Sociales en el país que ha sido

calificado por el PNPC con el nivel de consolidación más alto, que es el de “competencia internacional”.⁹⁸

Un segundo grupo se ha esforzado por integrar las actividades de investigación a sus programas académicos. Aquí se consideran los programas de la UAEH, la UANL y la UCOL, así como el programa que se imparte en el campus de Mexicali de la UABC. En estas IES se han abierto programas de posgrado en Ciencias Sociales, de reciente creación, con el apoyo de Conacyt, y se han establecido políticas institucionales de superación académica para que sus profesores estudien posgrados en programas reconocidos, apoyados con becas del Promep.

Hay que reconocer que grupos pequeños de profesores se han esforzado por realizar investigación, de manera personal y aislada, en condiciones estructurales no propicias para ello pues, o no existen políticas institucionales para apoyar esta actividad, o son programas de muy reciente creación. Tal es el caso de las universidades autónomas de Chihuahua, Sinaloa, Baja California Sur, Querétaro, y la Universidad de Quintana Roo en su campus Chetumal, que no ofrecen maestrías o doctorados en Ciencias Sociales, pero tienen entre su planta académica uno o más PTC con nivel de doctorado y que pertenecen al SNI. Ahí, los profesores no pueden impartir docencia o dirigir tesis a nivel de posgrado, actividades tomadas en cuenta en los procesos de evaluación del SNI.

El resto de los programas académicos de las UPEES, que son la mayoría, se dedican exclusivamente a las actividades de docencia; el diseño curricular de los planes de estudio está orientado a la formación de profesionales para el mercado laboral externo, y muy pocos de sus profesores realizan investigación, y tienen una capacidad institucional muy precaria. Sin embargo, algunos de estos programas cuentan con la acreditación que brinda el Copaes, por lo que no queda claro cuál es el sentido y los criterios que diferencian los procesos de evaluación externa, realizados por los CIEES, supuestamente

⁹⁸ El otro es el del Colegio de Michoacán, pero no ha sido considerado en este estudio porque esta institución no tiene programa de licenciatura.

orientados hacia el diagnóstico y la evaluación con fines de acreditación coordinada por el Copaes.

Esta misma segmentación se aprecia en el sector privado. En las IES que enseñan CP, 90% de los programas se ofrecen en instituciones que sólo imparten el nivel de licenciatura, en 81% no se realiza investigación y 80% no cuenta con el reconocimiento de acreditación que Copaes otorga a los programas académicos.

Es importante señalar, sin embargo, que los seis programas de CP acreditados en el sector privado se imparten en IES en las que un alto porcentaje de su oferta educativa total ha sido acreditada. Tal es el caso del ITESO, con 69.2% de sus programas acreditados; la UDEM, con 50%; el ITESM, con 33.9%, y la UIA, con 24.1% de su oferta acreditada (Rodríguez G. y Ordorika, 2011).

Durante la última década, este conjunto de instituciones, conocido como “instituciones de elite”, ha extendido su presencia mediante la articulación de nuevas sedes a lo largo del territorio nacional. Por un lado, está conformado por redes universitarias de corte confesional, principalmente vinculadas a congregaciones jesuitas y, por el otro, por proveedores privados vinculados a grupos empresariales con presencia nacional o regional. Este grupo de instituciones concentra 3.9% de la matrícula total de CP y 30% de la matrícula del sector privado y han encontrado en los procesos de acreditación una manera de legitimar su presencia y diferenciarse del resto de IES del sector.

La enseñanza de la CP considerada por regiones también muestra signos de segmentación: por un lado, se destaca la región Metropolitana, que ofrece el mayor número de PLCP consolidados para estudiar la carrera; tanto públicos como privados; también brinda las mayores oportunidades de estudiar un posgrado de calidad reconocida; por último, es en las IES de esta región donde se realiza la mayor parte de la investigación en CP; y la mitad de los PLCP cuentan con la acreditación del Copaes. En el lado opuesto se encuentra la región Sur-sureste donde los PLCP que existen son de reciente creación: el primer programa de CP en la Universidad Autónoma de Campeche

data de 1983, por ejemplo. Tienen niveles incipientes de desarrollo, ya que existen pocos o ningún programa de posgrado de calidad; prácticamente no se realiza investigación, y sólo dos programas han sido acreditados.

El análisis de la estructura y contenido de los planes de estudio acreditados muestra los siguientes rasgos:

La denominación “Ciencia(s) Política(s) y Administración Pública” predomina sobre cualquier otra que deviene de la propia tradición histórica de la disciplina en México, sobre todo en los programas de las universidades públicas estatales, así como los programas que se imparten en la UNAM.

Más de 50% de los programas de CPyAP, así como los de gobierno, gestión y políticas públicas, son de carácter profesionalizante; es decir, buscan desarrollar en sus estudiantes los conocimientos, habilidades y destrezas de gestión y de carácter técnico necesarias para su inserción laboral en el sector público, los partidos políticos y las organizaciones de la sociedad civil. Estos programas dan prioridad a los cursos de carácter analítico-instrumental, salvo el programa de “Políticas Públicas” de la UAS y el de “Estudios Políticos y Gobierno” de la UDEG, en los que no existe congruencia entre los objetivos declarados en el PE y la disposición curricular. Sin embargo, el análisis revela que prácticamente ninguno de estos programas orientados al ejercicio de la profesión contempla en su PE actividades que lo relacionen con los ámbitos laborales donde se desempeñarán los graduados, mediante prácticas, trabajos de campo o pasantías en organismos del sector público y privado. Sólo el programa académico de la Universidad de Colima tiene incorporado una práctica profesional en su plan de estudios.

Por su parte, las licenciaturas de CP de la BUAP, de CPYRI del CIDE y la otra mitad de los programas de CPyAP, a los que se denominó “de formación académico-disciplinaria” están orientados, de manera primordial, a la formación de profesionistas que podrían dedicarse, en buena medida, a la práctica profesional pero, otra parte considerable, a las actividades de docencia e investigación. Estos programas guardan, con algunas

excepciones, una proporción equilibrada, cercana al 50%, entre los cursos de orden teórico-metodológico y analítico-instrumental.

Salvo el programa de CPYRI del CIDE, el estudio de los fenómenos y procesos internacionales está prácticamente ausente en los contenidos de los PE de CP. Ello se debe, al parecer, a la separación que se estableció, desde su origen, entre politólogos e internacionalistas en la ENCPYS de la UNAM. El perfil de los primeros pretendía que se insertaran en la burocracia estatal en expansión y el de los segundos como diplomáticos del servicio exterior

Tampoco se le concede mucha importancia al estudio del contexto regional ni a las instituciones, procesos y actores políticos estatales o locales. Sólo los PE de las universidades autónomas de los estados de Aguascalientes, Baja California y Tlaxcala incluyen una asignatura sobre las políticas públicas, la historia o la estructura económica, política y social de la entidad correspondiente.

En cuanto al perfil y habilitación académica de la planta docente, el análisis mostró que no existe una relación de asociación entre éstos y los objetivos del programa. Pero, tanto la magnitud como en el perfil académico de los docentes sí están vinculados con el tipo de institución de que se trate. Así, los centros públicos de investigación son las instituciones que cuentan con el mayor proporción de PTC en sus plantillas y son, además, los que muestran mayores grados de formación académica, mientras que las universidades públicas estatales se encuentran ubicadas en el extremo más bajo en cuanto a magnitud y habilitación académica de su planta docente.

Mientras en otras partes del mundo la formación de profesionales en CP está estrechamente vinculada con otras Ciencias Sociales, y se otorga un peso relativo muy importante a la dimensión internacional, la cual responde a la necesidad de formar profesionistas que comprendan los desafíos y los problemas que enfrentan los países en un contexto de integración regional y de internacionalización del proceso decisional, en México, la enseñanza se define por diseños curriculares que apuntan a una

especialización temprana y una concepción restringida de la CP, circunscrita a la problemática nacional, con poca vinculación con otras disciplinas del área de Ciencias Sociales y con un agregado de materias de carácter genérico que sólo alargan la duración de los estudios y que no deberían formar parte del currículo formal de los programas académicos.

ANEXOS

CUADRO 2.1. COMPARATIVO DE CRITERIOS E INDICADORES DE LAS GUÍAS DE EVALUACIÓN DEL INQAAHE, IESALC-UNESCO Y COPAES

INQAAHE	IESALC-UNESCO	COPAES
<p>Misión: Se cuenta con una misión definida que comprende objetivos estratégicos y mecanismos de revisión y actualización.</p>	<p>Filosofía, misión y visión institucional: Existe coherencia, eficiencia y consistencia de estas dimensiones en relación con el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión.</p>	<p>Misión. Congruencia entre la misión, visión y objetivos estratégicos de la institución y de la facultad, escuela, división o departamento y la misión, visión y los objetivos del plan de estudios.</p>
<p>Gobierno y administración: Las políticas, sistemas y prácticas son efectivos, y sensibles a posibles cambios en las prioridades y al surgimiento de necesidades y que son capaces de transformar la institución en una organización que aprende de la rendición de cuentas.</p>	<p>Estructuras de gobierno: Existen las estructuras necesarias para garantizar la operatividad de las actividades académica y administrativas y los mecanismos internos apropiados para supervisar la aplicación de las normas.</p> <p>Normas internas y reglamentos: Existe coherencia interna en tanto permiten avanzar responsablemente hacia el logro de las metas propuestas por la institución y/o programas.</p> <p>Capacidad de innovación e incorporación de nuevas tecnologías: Se realizan estrategias de innovación en las formas de gestión institucional, administrativa y del conocimiento y la posibilidad de incorporar a la gestión y a los programas nuevas tecnologías.</p>	<p>Gestión administrativa y financiamiento. Toma en cuenta si las facultad, división o departamento cuenta con instrumentos de planeación, evaluación y organización que permitan tener una eficaz y eficiente gestión administrativa.</p>
<p>Recursos humanos: Existe disponibilidad de información detallada del personal académico y administrativo. La institución debe poder demostrar que es capaz de cumplir con los objetivos de la institución y explicar las políticas y prácticas de actualización y superación del personal para atender retos emergentes.</p>	<p>Personal académico: La planta de académicos es apropiada en cantidad, calidad y tiempo de dedicación, conforme a la naturaleza de cada programa y cada institución. También se evalúan las políticas de formación docente, concursos e incentivos, en cuanto contribuyen a fortalecer la carrera docente.</p> <p>Recursos humanos administrativos y servicios técnicos de apoyo (personal no docente): El personal no docente es adecuado en cantidad y calidad los administrativos y el personal de apoyo son adecuados para la atención de las actividades cotidianas de la institución.</p>	<p>Personal académico. Mecanismos de reclutamiento, selección y contratación de profesores de acuerdo a criterios de transparencia, que tomen en cuenta la experiencia docente, de investigación y profesional y que sean pertinentes con el plan de estudios; los diferentes mecanismos para la superación de la planta docente y el apoyo otorgado a los docentes para realizar estudios de posgrado; la distribución de PTC y PA de acuerdo con el programa de estudios y la distribución de la carga académica de los PTC.</p> <p>Evaluación. Existencia de reglamentos, programas y procedimientos para otorgar estímulos y reconocimientos al desempeño de los profesores en forma transparente y de reglamentos y mecanismos para la promoción del personal docente que tomen en cuenta las actividades sustantivas de la institución y en los que tengan una clara participación los cuerpos colegiados.</p> <p>Personal administrativo, de servicios y de apoyo. Evalúa la suficiencia de este tipo de</p>

		personal, su nivel de escolaridad y si existen programas específicos de capacitación, estímulos y reconocimiento.
<p>Programas educativos: Las instituciones deben definir claramente la calidad de sus programas académicos. También deben ser capaces de asegurar que los cuerpos académicos responsables de diseñar y revisar los programas tengan roles bien definidos. Los procedimientos de monitoreo deben asegurar que los alumnos están alcanzando los resultados de aprendizaje de acuerdo con los puntajes requeridos. Las IES deben contar con datos estadísticos (por ejemplo: número de programas académicos; indicadores para la admisión de diferentes programas; número de estudiantes registrados; número de graduados de cada programa; etc.) que identifiquen los casos en que el grado de aprovechamiento escolar sea distinto al esperado y las causas y sugieran medidas apropiadas para resolverlos. Las IES deben contar con información detallada sobre el número de horas crédito de las asignaturas de cada programa, el porcentaje de créditos requerido en la estructura curricular de cada programa; la disponibilidad de programas especiales para grupos de desempeño sobresaliente o en desventaja y la capacidad de adaptación curricular en respuesta a las necesidades económicas, sociales y culturales.</p>	<p>Carreras y programas académicos de grado y/o posgrado: Existen las instancias y mecanismos necesarios para diseñar, actualizar y desarrollar programas académicos de calidad, cuya vigencia y pertinencia respondan a las demandas y necesidades del contexto en el que la institución está inserta.</p>	<p>Plan de estudios. Evalúa si el mismo está sustentado en un modelo educativo, así como si contiene perfil de ingreso y egreso; si en los objetivos se incluyen capacidades y actitudes; si existe normatividad que establezca requisitos de permanencia, equivalencia y revalidación; la articulación horizontal y vertical del plan de estudios; la congruencia entre los objetivos del plan y las asignaturas; existencia de cartas descriptivas que señalen objetivos generales y específicos, contenido temático, formas de evaluación, bibliografía y perfil del docente; la flexibilidad curricular, así como mecanismos para la supervisión y evaluación periódica del plan y los mecanismos de difusión del PE.</p> <p>Evaluación del aprendizaje. Evalúa la aplicación de estrategias para verificar el aprendizaje que se expliciten en los programas y si éstas son conocidas por la comunidad estudiantil.</p> <p>Estímulos. Existencia de un programa de becas, estímulos y reconocimientos, eventos de premiación que sean ampliamente difundidos entre la comunidad estudiantil.</p> <p>Formación integral. Existencia de programas de emprendedores, actividades culturales y deportivas, orientación profesional, psicológica y de prevención de riesgos, servicio médico, vinculación escuela-familia.</p>
<p>Estándares académicos: Se cuenta con estándares académicos en función de estándares de referencia (<i>benchmarks</i>) 2) la efectividad de los procedimientos de calificación de los estudiantes; 3) índices aceptables de retención, avance y conclusión de estudios entre los estudiantes; 4) la relevancia de los programas, incluso en términos de empleo; y 5) evaluación externa del desempeño estudiantil y propuestas de medidas remediales, en caso necesario.</p>	<p>Cantidad de alumnos de grado y/o posgrado y tasa de graduación: Se considera la relación entre los alumnos y los graduados por cohorte y por nivel (grado-posgrado). En algunos casos se evalúa la relación entre el ingreso y el egreso, las tasas de recursamiento, de retención, de deserción, la demanda potencial, etc.</p>	<p>Tamaño de los grupos. Evalúa si los estudiantes por grupo permiten que se desarrolle en condiciones favorables el proceso de enseñanza – aprendizaje</p> <p>Trayectoria escolar. Considera si existe un sistema de información de trayectorias escolares y si se realizan investigaciones educativas al respecto y si se conocen de manera sistemática y oportuna los diversos índices de eficiencia y aprovechamiento escolar.</p>
<p>Condiciones óptimas para el aprendizaje: Existen facilidades y recursos adecuados para: 1) los estudiantes logren los resultados de</p>	<p>Recursos físicos: Existe la infraestructura física (laboratorios, bibliotecas, equipamiento informático, etc.) y los recursos de aprendizaje, en tanto su</p>	<p>Selección de aspirantes. Evalúa si existen procesos transparentes de selección; si se cuenta con guías para orientar de los aspirantes, tanto en</p>

<p>aprendizaje deseados y tengan acceso de participación en todos los aspectos de la vida de la comunidad académica; 2) capacitar a los estudiantes en condiciones de desventaja para que accedan a la educación superior de calidad; y 3) contar con condiciones adecuadas para los estudiantes sobresalientes. También deben contar con 1) estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas a diferentes programas, basadas en estándares de referencia, y 3) contar con mecanismos de apoyo y orientación académica e individual y condiciones físicas adecuadas para el aprendizaje (como aulas, salas de lectura, bibliotecas, laboratorios de cómputo, etc.) Debe existir evidencia de procedimientos para verificar el grado de satisfacción de los estudiantes y otros usuarios.</p>	<p>pertinencia y suficiencia para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas, así como para la investigación y la extensión de la comunidad.</p> <p>Servicios de atención estudiantil: Se observan todas las acciones tendientes a orientar y apoyar el bienestar y la formación integral de los estudiantes. Incluye becas, comedores, servicios de salud, actividades deportivas y culturales, etc.</p>	<p>los trámites como en el examen de admisión; sesiones de inducción;</p> <p>Titulación. Existencia de sistema eficiente de titulación acorde a la propuesta educativa institucional que puede incluir diversas opciones y mecanismos para elevar los índices de titulación.</p> <p>Servicios de apoyo al aprendizaje. Instrumentación y operación de acciones remediales para abatir los problemas de índices de reprobación y deserción.; Programa Institucional de Tutorías;; programa de capacitación para la formación de tutores y evaluación del programa de asesorías para la resolución de problemas de aprendizaje, d programa diferentes a las tutorías.</p> <p>Infraestructura y equipamiento. Suficiencia y calidad de los servicios bibliotecarios (idoneidad de espacio y mobiliario; suficiencia de títulos y volúmenes; programa de adquisiciones de libros y revistas, bibliotecas digitales, videoteca, hemeroteca, internet y préstamos externos e interbibliotecarios) aulas, laboratorios y talleres; Cubículos de trabajo y convivencia para el profesorado; Espacios para el desarrollo de eventos y actividades culturales y deportivas; programas de seguridad, higiene y protección civil y servicios de mantenimiento. Adaptación de infraestructura y servicios para personas con capacidades diferentes; y mecanismos de evaluación sobre el servicio por parte de usuarios.</p>
<p>Administración de calidad y de superación: Cuentan con una visión de superación de la calidad y estrategias para lograrla a través de un sistema adecuado de monitoreo y control. También deben demostrar: 1) la fuerza de su compromiso con los agentes involucrados a fin de ganar su confianza; 2) la efectividad de su sistema de control interno para asegurar la calidad; 3) la existencia de políticas o procedimientos para la evaluación del desempeño académico de los estudiantes. La institución debe contar con un plan de acción viable para la administración y superación cualitativa de los servicios y trámites administrativos.</p>	<p>Capacidad institucional de autorregulación: Existe la capacidad de realizar procesos de autoevaluación mediante los cuales se comprueben la capacidad para la autorregulación institucional y para la elaboración de planes de mejora.</p> <p>Recursos financieros: Existen normas y acciones precisas sobre gestión, asignación y administración interna de recursos financieros, y sobre el seguimiento, control estabilidad económica y viabilidad financiera de la institución en función de las actividades que realiza.</p> <p>Comunicación y transparencia: Existen estrategias internas y externas de difusión y comunicación de actividades y propuestas de la institución y/o carrera.</p>	<p>Recursos financieros. Estructura del financiamiento, es decir la participación porcentual de los recursos asignados directamente por la Institución; de los recursos autogenerados que se refieren a los obtenidos por la prestación de servicios: educación continua, servicio externo (consultorías, asesorías y proyectos especiales, etc.)</p>

<p>Actividades de Investigación: Existen políticas definidas y establecidas para crear un ambiente que permita al personal académico llevar a cabo actividades de investigación. Debe contar con bases de datos sobre los proyectos de investigación en proceso, los productos de investigación tales como publicaciones, patentes, etc. Cada departamento debe contar con un plan de investigación efectivo, que contenga mecanismos para su puesta en práctica, evaluación y retroalimentación. Debe contar con información sobre las actividades de investigación de los miembros del personal académico, fuentes de ingreso y financiamiento, así como las formas y recursos para desarrollar las habilidades de investigación de su personal docente. También debe contar con un plan de acción a futuro que comprenda responsabilidades claramente establecidas y un cronograma.</p>	<p>Actividades de investigación: Existen políticas y acciones que promuevan el desarrollo y promoción de la investigación en la institución, en relación con el medio social y productivo –tanto nacional como regional. En algunos casos se consideran estas actividades como parte de la formación curricular, por lo que se evalúan como parte de los planes de estudio.</p>	<p>Recursos para la investigación. Existencia de mecanismos para la creación, desarrollo y consolidación de grupos de investigación, financiamiento para el desarrollo de la investigación, así como para la difusión de los resultados de los proyectos de investigación en revistas científicas nacionales y extranjeras;</p> <p>Impacto de la investigación. Vinculación entre la investigación y la docencia y en el mejoramiento del programa académico y para la generación de innovaciones educativas.</p>
<p>Responsabilidad con la comunidad: Existen políticas claras para los servicios a la comunidad y mecanismos para medir las necesidades reales de la comunidad y de los agentes implicados. Deben contar con información sobre el número de unidades de servicio a la comunidad dentro de la institución, el número y tipo de servicio a la comunidad en el ámbito nacional e internacional, por ejemplo, programas de capacitación, talleres, seminarios, conferencias, consultorías y otras actividades relacionadas. También deben contar con mecanismos para evaluar la calidad de los servicios prestados y, finalmente, deben tener un plan de desarrollo con responsabilidades establecidas y cronograma.</p>	<p>Actividades de extensión o interacción social: Existen políticas y acciones para fomentar la participación, el desarrollo local y la vinculación con el medio social en que se inserta la institución. En algunos casos se considera estas actividades como parte de la formación curricular, por lo que se evalúan como parte de los planes de estudio.</p> <p>Convenios de cooperación: Existen acciones de cooperación en el nivel nacional e internacional, reflejados a través de convenios de cooperación, de la pertenencia a redes académicas y de investigación, el intercambio académico, etc. Además se tienen en cuenta las acciones concretas que se desprenden de los mismos intercambios bibliográficos, investigaciones, seminarios, congresos, publicaciones, etc.</p>	<p>Vinculación - extensión. Existencia de convenios con organizaciones del sector público, privado y social para que estudiantes y docentes realicen visitas técnicas, prácticas escolares, prácticas profesionales y estadías; así como la normatividad para efectuarlas. Si existen becas para la formación de estudiantes por las empresas para realizar actividades técnicas en proyectos específicos. Si se cuenta con un Consejo de Vinculación en donde participan docentes, investigadores y personal de las empresas que intervienen en el desarrollo curricular del programa académico y si desarrollan actividades conjuntas.</p> <p>Convenios de intercambio académico; de servicio social; bolsa de trabajo; y programas de educación continua, centro de lenguas extranjeras, asesorías técnicas y servicios comunitarios.</p> <p>Seguimiento de egresados. Existencia de información actualizada sobre egresados, si se realizan encuestas periódicas a los empleadores para conocer el desempeño profesional de los egresados, así como a los egresados para conocer su situación laboral y sobre la pertinencia del programa.</p>

<p>Planes de desarrollo y consolidación institucional: Existen planes integrales de desarrollo que incluyen cada uno de los criterios arriba mencionados, establecen un orden de prioridad, determinan el costo y definen resultados, responsabilidades y tiempos.</p>	<p>Plan de desarrollo institucional: Existe pertinencia y coherencia; (en) la planificación de objetivos institucionales, viabilidad de los proyectos de mejoramiento y la propuesta de objetivos, metas y programas de mediano plazo (entre 5 y 6 años).</p>	<p>Planeación, evaluación y organización. Congruencia entre la misión, visión, políticas y líneas estratégicas de la institución; si se encuentran explícitas y articuladas en un Programa Institucional de Desarrollo, PID, a largo plazo que sirva de guía para la organización académico-administrativa.</p>
---	--	--

Fuentes: INQAAHE <http://www.inqaahe.org/main/professional-development/guidelines-of-good-practice-51>

IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve.

Copaes: http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/MARCO_DE_REFERENCIA_COPAES_2012.pdf

Cuadro 2.2.

GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

<i>Quality assurance.</i>	En Francia se utiliza con frecuencia “administración de calidad” en lugar de “aseguramiento de la calidad”, en la traducción que se hizo en ese país de la <i>Guía de Estándares Europea</i> (ESG) con la intención de imprimir un sentido de responsabilidad a los académicos para que se conduzcan o comporten bajo los principios de calidad. Las agencias rusas señalaron, por su parte, que el uso de los términos dependía de los interlocutores a los que se dirigía el informe o el discurso: el término “aseguramiento de la calidad” lo utilizan para el público en general; “control de calidad” para las autoridades reguladoras de estos procesos; y “mejora de la calidad” cuando se dirigen las autoridades y académicos de las IES.
<i>Quality improvement</i> <i>Quality enhancement.</i>	Estos dos vocablos en inglés, se definen prácticamente en los mismos términos en el diccionario de varios idiomas y se utilizan indistintamente. Sin embargo, existe una preferencia clara por la palabra <i>enhancement</i> , que en su traducción a nuestro idioma significa destacar, resaltar, preponderar. Para los países hispanoparlantes, el término más utilizado relacionados con evaluación para la mejora. Así, en el marco de las conclusiones del proyecto Alfa Acro (Ginés Mora y Fernández Lamarra, 2005, p. 186) define el concepto como “un proceso autorregulado, de carácter voluntario que tiene por objetivo esencial la mejora de las instituciones de educación superior y que combina revisiones internas y externas”. El aseguramiento de la calidad <i>interno</i> se refiere a las políticas y mecanismos que la institución o programa desarrolla para controlar el cumplimiento de sus propios objetivos y el logro de estándares pertinentes con la educación superior en general o con la profesión o disciplina en particular. El aseguramiento de la calidad <i>externo</i> se refiere a las acciones de una instancia externa, que puede ser una agencia o cualquier otro cuerpo ajeno a la institución que evalúa su funcionamiento o el de sus programas a efecto de determinar si está alcanzado los estándares acordados o predeterminados.
<i>Benchmarking</i>	Expresión que se suele traducir como buenas prácticas o sus ejemplos. Con más precisión, se refiere al proceso por el que se logran objetivos o niveles de calidad en atención a determinados puntos de referencia (benchmark) para poder medir los resultados obtenidos. Las comunidades académicas en Europa suelen ser muy críticas hacia las prácticas de “benchmarking” pues consideran que es incompatible con el espíritu de la comunidad científica, mientras que la cooperación, el debate y la tradición de búsqueda del conocimiento son valores más afines a dicho espíritu (Hämäläinen <i>et al.</i> , 2003, pp. 9-10).
<i>Accountability</i>	Se ha traducido como rendición de cuentas. La Red Iberoamericana para la acreditación de la educación superior (RIACES) define este término como presentación explícita, y generalmente por escrito, de los resultados obtenidos por una institución o programa. Sin embargo, en algunos países como Finlandia y Rusia, el término se ha reemplazado por la noción de responsabilidad para disminuir la connotación económica, mientras que en el Reino Unido se interpreta como “informa sobre lo que haces”; “explica lo que haces” o “justifica lo que haces”.

<i>Acreditación</i>	Como los otros conceptos, el de acreditación tiene su origen en el mundo de la industria, y significa un proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador.
<i>Criterio</i>	Es un descriptor o un atributo de un objeto o de una actividad determinados que se utiliza para reconocer sus méritos y sus deficiencias. Puede tratarse de un rasgo o elemento que se considere esencial, esto es, condiciones o requisitos mínimos y de cumplimiento obligatorio, mientras que otros se refieren a situaciones deseables, por lo que no son de cumplimiento obligatorio, pero sí son considerados como atributos de calidad. La IESALC define los criterios como enunciados que describen un prototipo o situación ideal, por lo que constituyen el marco de referencia para la evaluación. De los criterios, que se relacionan con la consecución de objetivos, suelen derivarse estándares e indicadores, pero, a diferencia de éstos, los criterios se refieren más al cumplimiento de normas y regulaciones públicas.
<i>Estándar</i>	Es un nivel o referencia de calidad pre-determinado por alguna agencia, organismo acreditador o institución. Implica un conjunto de requisitos y condiciones que la institución debe cumplir para alcanzar la acreditación. En el marco del espacio de educación europeo se evidenció una amplia gama de interpretaciones respecto al término “estándar”. En el Reino Unido la palabra se relaciona con un nivel de logros alcanzados en función de una medida de referencia. En Francia y Alemania se utiliza para indicar un promedio o norma.
<i>Indicador</i>	Un indicador es la señal o indicio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa. Diversos indicadores pueden agruparse en un índice. Lo más habitual es que dicho artificio consista en algún tipo de dato de carácter cuantitativo, generalmente una medición estadística, aunque también pueden ser cualitativos. Los indicadores cumplen diversas funciones: dan fundamento a la toma de decisiones; son vías para la rendición de cuentas; permiten la mejora de la calidad; son descriptivos de la realidad y de la eficacia del objeto evaluado; son insumos para elaborar bases de datos estadísticos; permiten la comparación entre sistemas, instituciones, programas (Tiana Ferrer, 2006).

Cuadro 4.1 Enfoques contemporáneos de la Ciencia Política

Enfoque	Características	Orientación metodológica	Naturaleza de la Teoría	Concepción del Estado y de la política
Normativo	Se interesa por descubrir conceptos morales y aplicarlos al ámbito de las instituciones y de la práctica política. Se dedica a analizar el “deber ser”. La teoría normativa ha agrupado tres corrientes de pensamiento: el utilitarismo, el liberalismo deontológico y el comunitarismo.	Analítico-deductiva	Normativa Evaluativa Prescriptiva	Paradigma liberal dominante, pero no hegemónico.
Institucional	Junto con la teoría normativa es uno de los pilares de la Ciencia Política tradicional. Pretenden explicar de qué modo las reglas, procedimientos y organizaciones determinan o no el comportamiento político. En su devenir histórico, han prevalecido tres tipos de análisis institucional: el constitucionalismo, la ciencia de la administración que privilegian el estudio de las instituciones formales, y el “nuevo institucionalismo” que incorpora a las instituciones informales en sus análisis.	Inductiva; relativista; mayoritariamente e cualitativa	Normativa Evaluativa Prescriptiva Empírica	Paradigma liberal democrático; aunque hoy en día, multiteórico.
Conductista	El <i>conductismo</i> alcanzó una máxima posición dominante en las ciencias sociales durante los años cincuenta y sesenta. Se ocupa de explicar el comportamiento observable en los niveles individual y agregado. Tiene sus orígenes filosóficos en el positivismo lógico de principios del siglo xx. Los conductistas han dado gran importancia a la necesidad de separar los hechos de los valores. Pretenden encontrar una serie de leyes y generalizaciones a través de la observación de los hechos que sean, en principio, falsables. Hoy en día, debido a las críticas que han recibido, reconocen que los hechos no hablan por sí mismos, no son independientes, y sólo tienen sentido dentro del marco de la investigación; tampoco proclaman con tanto énfasis un análisis libre de valores y han moderado su pretensión de elaborar leyes y generalizaciones “científicas”.	Positivismo lógico; inductiva; fundamentalmente cuantitativa	Empírico-descriptiva Causal	Originalmente sustentado en la teoría “libre de valores”; actualmente multiteórico
Elección racional	Se basa en el supuesto implícito de que el comportamiento político puede entenderse como el resultado de las decisiones de individuos que actúan según su propio interés. Las principales críticas que le han hecho, proceden de la naturaleza del ser humano, en su complejidad psicológica y frecuente irracionalidad de sus acciones (Stoker, 1997, p. 21). También se ha señalado que la teoría de la elección racional es más “un conjunto de métodos y utensilios de investigación que puede añadirse al utillaje de los politólogos” similar a las técnicas estadísticas que un paradigma independiente que sirva para entender la esfera política en su totalidad (Ward, 1997, p. 101).	Trasfondo positivista; deductiva; cuantitativa	Prescriptiva Predictiva Empírica	Es el paradigma dominante del neoconservadurismo; actualmente multiteórico.

Cuadro 4.1 Enfoques contemporáneos de la Ciencia Política (cont.)

Enfoque	Características	Orientación metodológica	Naturaleza de la Teoría	Concepción del Estado y de la política
Feminista	Aunque ha ampliado los horizontes de la Ciencia Política, aún ocupa un puesto marginal de la disciplina, debido a que los enfoques dominantes en la Ciencia Política han logrado incorporar elementos del feminismo sin prescindir de su orientación originaria y, también, a que los defensores del enfoque feminista no han logrado darle a su trabajo un perfil empírico lo suficientemente sólido. (Stoker, 1997, pp. 23-24)	Relativista; cualitativa	Normativa Evaluativa Prescriptiva Empírica	Persigue la feminización del debate y la ampliación de la definición de lo político.
Análisis del discurso	Constituye un importante vínculo entre la Ciencia Política y el postmodernismo. Los estudios basados en este enfoque analizan cómo los sistemas de significado o “discursos” conforman la manera de entender la propia posición o actividad política. El estudio sobre la producción, funcionamiento y transformación de los “discursos” constituyen una herramienta útil para entender la articulación y el carácter de la política en sociedades complejas (Stoker, 1997, pp. 24)	Relativista; cualitativa	Empírica	Persigue la primacía de la política sobre lo político; tendencia a las interpretaciones marxistas o elitistas.

Fuente: March y Stoker (1997).

Cuadro 5.6 Principales líneas de investigación por subdisciplina			
SUBDISCIPLINA	LÍNEA DE INVEST. TEMAS	INVESTIG.	PORCENTAJE
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (57)	Función pública	11	19%
	Gestión administrativa/pública	11	19%
	Teoría y estudios organizacionales	9	16%
INSTITUCIONES POLÍTICAS (35)	Relación entre poderes	12	34%
	Partidos políticos	3	9%
	Instituciones políticas comparadas	2	6%
OPINIÓN PÚBLICA(11)	Medios de comunicación	4	36%
	Comunicación política	2	18%
TEORÍA POLÍTICA (17)	Filosofía política	4	24%
POLÍTICAS SECTORIALES (16)	Política educativa	4	25%
	Política social	4	25%
	Política ambiental	2	13%
	Política industrial	2	13%
RELACIONES INTERNACIONALES (70)	Estudios de área: América del Norte (5); Asia Pacífico (4); Medio Oriente (4); América Latina (2); Unión Europea (2); Asia Central (1)	18	26%
	Economía política	7	10%
	Cooperación internacional	5	7%
SISTEMAS POLÍTICOS (10)	Política comparada	3	27%
SOCIOLOGÍA POLÍTICA (24)	Conflictos sociales	5	21%
	Derechos humanos	4	17%
	Cultura política	2	8%
VIDA POLÍTICA (PROCESOS POLÍTICOS) (25)	Elecciones	9	36%
	Comportamiento político	6	24%
	Movimientos políticos y sociales	3	12%

Fuente: elaboración propia con información del Conacyt, Sistema Nacional de Investigadores 2012.

**Cuadro 5.8 Desarrollo organizacional por tipo de IES
Régimen de financiamiento público**

Región	Entidad	Institución	Dependencia	Tipo IES	Licenciatura	Origen	Matr.	C. Est. Acad.	C. Invest.	Acred.	CALIFIC.
5	México	U. NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FES ACATLÁN Depto del Programa Político	UPFES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1975	1266	0	1	1	2
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA METROPOLITANA	DIV. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	UPFES	CIENCIAS POLITICAS	1976	628	3	3	0	6
5	Distrito Federal	U. NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES CU	UPFES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1951	1371	3	3	1	7
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA METROPOLITANA	DEPTO. DE POLÍTICA Y CULTURA	UPFES	POLITICA Y GESTION SOCIAL	1997	351	3	3	1	7
6	Tabasco	U. POPULAR DE LA CHONTALPA	DIV. DE CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1998	397	0	0	0	0
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA DE LA CIUDAD DE MEXICO	COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	UPEES	CIENCIA POLITICA Y ADMÓN. URBANA	2001	336	0	0	0	0
3	Nayarit	U. AUTONOMA DE NAYARIT	CENTRO UNIV. DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	UPEES	CIENCIA POLITICA	2003	219	0	0	0	0
2	Durango	U. JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	FAC. DE DERECHO	UPEES	CIENCIAS POLITICAS	2009	27	0	0	0	0
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA DE LA CIUDAD DE MEXICO	PLANTEL CENTRO HISTÓRICO	UPEES	CIENCIA POLITICA Y ADMÓN. URBANA	2009	1	0	0	0	0
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA DE LA CIUDAD DE MEXICO	PLANTEL CUAUTEPEC	UPEES	CIENCIA POLITICA Y ADMÓN. URBANA	2009	311	0	0	0	0
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA DE LA CIUDAD DE MEXICO	COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	UPEES	CIENCIA POLITICA Y ADMÓN. URBANA	2009	419	0	0	0	0
2	Coahuila	U. AUTONOMA DE COAHUILA	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1972	122	0	0	1	1
6	Campeche	U. AUTONOMA DE CAMPECHE	FAC. DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1983	114	0	0	1	1
4	Tlaxcala	U. AUTONOMA DE TLAXCALA	FAC. DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	UPEES	CIENCIAS POLITICAS	1985	397	0	0	1	1
5	México	U. AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	CENTRO UNIVERSITARIO TEXCOCO	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1995	164	0	0	1	1
6	Quintana Roo	U. DE QUINTANA ROO	DEPTO. DE ESTUDIOS POLÍTICOS E INTERNACIONALES	UPEES	GOBIERNO Y GESTIÓN PÚBLICA	2005	146	0	0	1	1
1	Baja California	U. AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	FAC. DE ECON. Y RELACIONES INTERNACIONALES	UPEES	ADMÓN. PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	2009	158	1	0	0	1
2	San Luis Potosí	U. AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ	UNIDAD ACAD. MULTIDISCIPLINARIA ZONA HUASTECA	UPEES	GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS	2009	175	0	1	0	1
1	Sinaloa	U. DE OCCIDENTE	UNIDAD CULIACÁN	UPEES	GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	2009	68	0	1	0	1
4	Guerrero	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO	INST. INT. DE EST. POL. AVANZADOS I. M. A.	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	2009	265	0	1	0	1
5	Distrito Federal	U. AUTONOMA DE LA CIUDAD DE MEXICO	PLANTEL SAN LORENZO TESONCO	UPEES	CIENCIA POLITICA Y ADMÓN. URBANA	2009	1237	0	1	0	1
1	Chihuahua	U. AUTONOMA DE CHIHUAHUA	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES	UPEES	ADMÓN. PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	1970	222	0	1	1	2
1	Sinaloa	U. AUTONOMA DE SINALOA	ESC. DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES MOCHIS	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1976	169	0	1	1	2
1	Baja California Sur	U. AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	A. INTERDISC. DE C.SOCIALES Y HUMANIDADES	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1978	235	0	1	1	2
5	México	U. AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	CENTRO UNIVERSITARIO AMECAMECA	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1986	192	0	1	1	2
5	México	U. AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	CENTRO UNIVERSITARIO ZUMPANGO	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1987	141	0	1	1	2
3	Agascalientes	U. AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	DEPTO. DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1995	208	1	0	1	2
4	Querétaro	U. AUTONOMA DE QUERETARO	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1997	181	1	1	0	2
6	Oaxaca	U. AUTONOMA B. JUAREZ DE OAXACA	INST. DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS	UPEES	CIENCIAS SOCIALES Y ESTUDIOS POLITICOS	2002	22	0	1	1	2
6	Quintana Roo	U. DE QUINTANA ROO	DEPTO. DE ESTUDIOS POLÍTICOS E INTERNACIONALES	UPEES	GOBIERNO Y GESTIÓN PÚBLICA	2008	29	0	1	1	2
3	Colima	U. DE COLIMA	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES	UPEES	ADMÓN. PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	1971	232	1	1	1	3
4	Puebla	BENEMERITA U. AUTONOMA DE PUEBLA	FAC. DE ADMÓN.	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1978	782	3	0	0	3
1	Sinaloa	U. AUTONOMA DE SINALOA	FAC. DE ESTUDIOS INTERN. Y POLÍTICAS PÚBLICAS	UPEES	POLITICAS PUBLICAS	2003	103	1	1	1	3
1	Baja California	U. AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	FAC. DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS	UPEES	ADMÓN. PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	1964	383	1	2	1	4
2	Nuevo León	U. AUTONOMA DE NUEVO LEON	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMÓN. PÚBLICA	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1974	285	1	2	1	4
4	Hidalgo	U. AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	INST. DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1978	326	3	1	1	5
5	México	U. AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMÓN. PÚBLICA	UPEES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	1970	387	3	2	1	6
3	Jalisco	U. DE GUADALAJARA	CENTRO UNIV. DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	UPEES	ESTUDIOS POLITICOS Y GOBIERNO	1978	368	3	2	1	6
4	Puebla	BENEMERITA U. AUTONOMA DE PUEBLA	FAC. DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES	UPEES	CIENCIAS POLITICAS	1978	479	3	3	1	7
6	Veracruz	EL COLEGIO DE VERACRUZ	EL COLEGIO DE VERACRUZ	CPI	CIENCIA POLITICA Y ADMÓN. PUBLICA	2002	32	0	1	0	1
5	México	COLEGIO MEXIQUENSE UNIVERSITARIO	COLEGIO MEXIQUENSE UNIVERSITARIO	CPI	CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PUBLICA	2009	55	3	1	0	4
5	Distrito Federal	EL COLEGIO DE MEXICO A.C.	CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES	CPI	POLITICA Y ADMÓN. PUBLICA	1982	36	1	3	1	5
5	Distrito Federal	CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCENCIA ECONOMICAS, A.C.	DIV. DE EST. POLÍTICOS Y RELS. INTERNACIONALES	CPI	CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES	1993	117	3	3	1	7

Cuadro 5.9 Desarrollo organizacional. Régimen de financiamiento privado

Región	Entidad	Institución	Dependencia	Licenciatura	Origen	Matr.	C. Est. Acad.	C. Invest.	Acred.	CALIF.
1	Puebla	U. POPULAR AUTON. DEL EDO. DE PUEBLA	DIV. DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	CIENCIAS POLITICAS	1977	92	0	0	0	0
2	Jalisco	U. AUTONOMA DE GUADALAJARA	ESCUELA DE FILOSOFÍA Y LETRAS	CIENCIA POLITICA Y ADMINISTRACION PUBLICA	1991	27	0	0	0	0
2	Chiapas	U. VALLE DEL GRIJALVA	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	1994	17	0	0	0	0
2	Oaxaca	U. JOSE VASCONCELOS DE OAXACA, S.C.	U. JOSÉ VASCONCELOS	CIENCIAS POLITICAS	1995	77	0	0	0	0
2	Hidalgo	INST. TEC. LATINOAMERICANO	PLANTEL BUENAVISTA	CIENCIAS POLITICAS	1997	58	0	0	0	0
3	Durango	U. AUTONOMA ESPAÑA DE DURANGO	U. AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	CIENCIAS POLITICAS CON ACENTUACION EN RELAC	2000	3	0	0	0	0
3	Durango	U. AUTONOMA ESPAÑA DE DURANGO	U. AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	CIENCIAS POLITICAS CON ACENTUACION EN ADMII	2000	5	0	0	0	0
3	Guanajuato	U. DEL VALLE DE ATEMAJAC	U. DEL VALLE DE ATEJAMAC	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2000	33	0	0	0	0
4	Chihuahua	CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE CHIHUAHUA	CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE CHIHUAHUA	CIENCIAS POLITICAS	2003	14	0	0	0	0
4	Nayarit	INST. LAS AMERICAS DE NAYARIT, S. C.	INST. LAS AMERICAS DE NAYARIT, S. C.	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2003	3	0	0	0	0
4	Veracruz	U. CENTRAL DE VERACRUZ	U. CENTRAL DE VERACRUZ	CIENCIAS POLITICAS	2003	25	0	0	0	0
4	Veracruz	ESC. LIBRE DE CIENCIAS POLITICAS Y ADMÓN. PÚBLICA DE ORIENTE, A.C.	ESC. LIBRE DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMÓN. PÚBLICA DE ORIENTE, A.C.	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2003	63	0	0	0	0
4	Yucatán	U. MESOAMERICANA DE SAN AGUSTÍN	U. MESOAMERICANA DE SAN AGUSTÍN	CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONA	2003	84	0	0	0	0
4	Jalisco	INST. DE ESTUDIOS SUPERIORES DE AUTLAN	INST. DE ESTUDIOS SUPERIORES DE AUTLÁN	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2004	3	0	0	0	0
5	Chiapas	U. VALLE DEL GRIJALVA	PLANTEL TAPACHULA	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2004	15	0	0	0	0
6	Oaxaca	INST. DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OAX.	INST. DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OAXACA	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2004	54	0	0	0	0
6	San Luis Potosí	U. DEL CENTRO DE MEXICO	U. DEL CENTRO DE MÉXICO	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2005	44	0	0	0	0
6	Michoacán	CENTRO DE EST. SUPERIORES NOVA SPANIA	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES NOVA SPANIA	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2005	32	0	0	0	0
6	Tabasco	U. AUTONOMA DE GUADALAJARA A.C.	U. AUTÓNOMA DE GUADALAJARA	CIENCIA POLITICA Y ADMINISTRACION PUBLICA	2005	58	0	0	0	0
6	Puebla	U. LEONARDO DA VINCI	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2006	8	0	0	0	0
6	Morelos	U. INTERNACIONAL	U. INTERNACIONAL	CIENCIAS POLITICAS Y GESTION PUBLICA	2006	42	0	0	0	0
6	Puebla	INST. DE CIENCIAS JURID. DE PUEBLA, A.C.	INST. DE CIENCIAS JURÍDICAS DE PUEBLA, A.C.	CIENCIAS POLITICAS	2006	63	0	0	0	0
6	Oaxaca	U. JOSE VASCONCELOS DE OAXACA, S.C.	CAMPUS ISTMO	CIENCIAS POLITICAS	2006	1	0	0	0	0
2	Morelos	U. LOYOLA DE AMERICA	U. LOYOLA DE AMÉRICA	CIENCIA POLITICA Y ADMINISTRACION PUBLICA	2007	7	0	0	0	0
2	Hidalgo	U. ETAC	U. ETAC	POLITICA Y GESTION PUBLICA	2007	11	0	0	0	0
3	Yucatán	U. MODELO	U. MODELO	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2007	13	0	0	0	0
3	Yucatán	U. MODELO	U. MODELO	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	2007	38	0	0	0	0
4	Tamaulipas	U. VALLE DEL BRAVO	PLANTEL NUEVO LAREDO	CIENCIAS POLITICAS	2009	1	0	0	0	0
4	Zacatecas	U. AUTÓNOMA DE DURANGO	CAMPUS ZACATECAS	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	2009	19	0	0	0	0
5	Nuevo León	INST. UNIV. TEC. DE LOS TRABAJADORES	INST. UNIV. TEC. DE LOS TRABAJADORES	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS	2009	22	0	0	0	0
6	Puebla	COLEGIO UNIV. TOLTECA DE MÉXICO, A. C.	COLEGIO UNIVERSITARIO TOLTECA DE MÉXICO	ADMINISTRAC IÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS	2009	59	0	0	0	0
6	Distrito Federal	ITESM	CAMPUS SANTA FE	CIENCIA POLITICA	2009	11	0	0	0	0
2	Puebla	U. IBEROAMERICANA PUEBLA	DEPTO. DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	1998	96	0	0	1	1
6	Distrito Federal	ITESM	CAMPUS SANTA FE	DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	2009	1	0	1	0	1
5	Distrito Federal	INST. TEC. AUTONOMO DE MEXICO	DEPTO. ACADÉMICO DE CIENCIA POLÍTICA	CIENCIA POLITICA	1991	238	0	2	0	2
4	Nuevo León	U. DE MONTERREY	DIVISIÓN DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES	CIENCIA POLITICA Y ADMINISTRACION PUBLICA	1998	75	0	1	1	2
4	Puebla	FUNDACIÓN U. DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA	DEPTO. DE RELS. INT. Y CIENCIA POLÍTICA	CIENCIAS POLITICAS	2006	34	0	1	1	2
5	Distrito Federal	ITESM	CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO	DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	2009	11	3	0	0	3
3	Jalisco	ITESO	DEPTO. DE ESTUDIOS SOCIOJURÍDICOS	CIENCIAS POLITICAS Y GESTION PUBLICA	1978	92	2	1	1	4
5	Distrito Federal	U. IBEROAMERICANA	DEPTO. DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	1964	136	2	2	1	5
2	Distrito Federal	ITESM	CAMPUS CIUDAD DE MEXICO	CIENCIA POLITICA	1999	65	3	2	1	6
5	Nuevo León	ITESM	CAMPUS MONTERREY DHYCS	CIENCIA POLITICA	1999	84	3	2	1	6

CUADRO 6.1. PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN CP Y CPAP ACREDITADOS POR TIPO DE INSTITUCIÓN					
Entidad	Institución	Dependencia	Licenciatura	Municipio	Año Creación
UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERALES					
Distrito Federal	Universidad Autónoma Metropolitana	Departamento de Política y Cultura	POLITICA Y GESTION SOCIAL	Coyoacán	1997
Distrito Federal	Universidad Nacional Autónoma de México	cu Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Centro de Estudios políticos	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA opción Ciencia Política	Coyoacán	1951
México	Universidad Nacional Autónoma de México	FES Acatlán Depto. del Programa Político	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Naucalpan de Juárez	1975
UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES					
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Aguascalientes	1995
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas	ADMINISTRACION PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	Mexicali	1964
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Área interdisciplinaria de Ciencias Sociales y Humanidades	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	La Paz	1978
Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Campeche	1983
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ADMINISTRACION PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	Juárez	1970
Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Torreón	1972
Colima	Universidad de Colima	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ADMINISTRACION PUBLICA Y CIENCIAS POLITICAS	Colima	1971
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado De Hidalgo	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Pachuca de Soto	1978
Jalisco	Universidad de Guadalajara	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	ESTUDIOS POLITICOS Y GOBIERNO	Guadalajara	1978
México	Universidad Autónoma del Estado de México	Centro universitario UAEM Amecameca	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Amecameca	1986
México	Universidad Autónoma del Estado de México	Centro universitario UAEM Texcoco	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Texcoco	1995
México	Universidad Autónoma del Estado de México	Facultad de Ciencias Políticas y Administración	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Toluca	1970

		Pública			
México	Universidad Autónoma Del Estado De México	Centro universitario UAEM Zumpango	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Zumpango	1987
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Monterrey	1974
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Instituto de Investigaciones Sociológicas	CIENCIAS SOCIALES Y ESTUDIOS POLITICOS	Oaxaca de Juárez	2002
Puebla	Benémerita Universidad Autónoma de Puebla	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	CIENCIAS POLITICAS	Puebla	1978
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Escuela de Derecho y Ciencias Sociales Mochis	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Ahome	1976
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Escuela de Estudios Internacionales y Políticas Públicas	POLITICAS PUBLICAS	Culiacán	2003
Tlaxcala	Universidad Autónoma De Tlaxcala	Derecho y Ciencias Políticas	CIENCIAS POLITICAS	Tlaxcala	1985
CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN					
Distrito Federal	Centro De Investigación y Docencia Económicas, A.C.	Divisiones de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales	CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES	Álvaro Obregón	1993
Distrito Federal	El Colegio de México A.C.	Centro de Estudios Internacionales	POLITICA Y ADMINISTRACION PUBLICA	Tlalpan	1982
INSTITUCIONES PRIVADAS					
Distrito Federal	ITESM Campus Cd. de México	Campus Ciudad de México	CIENCIA POLITICA	Tlalpan	1999
Distrito Federal	Universidad Iberoamericana	Departamento de Ciencias Sociales y Políticas	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	Álvaro Obregón	1964
Jalisco	Iteso	Departamento de Estudios Sociojurídicos	CIENCIAS POLITICAS Y GESTION PUBLICA	Tlaquepaque	1978
Nuevo León	ITESM Campus Monterrey	Depto. de Relaciones Internacionales y Ciencia Política	CIENCIAS POLITICAS	Monterrey	1999
Nuevo León	Universidad de Monterrey	División de Derecho y Ciencias Sociales	CIENCIA POLITICA Y ADMINISTRACION PUBLICA	San Pedro Garza García	1998
Puebla	Universidad Iberoamericana Puebla	Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades	CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA	San Andrés Cholula	1998

Fuente: Elaboración propia con base en Acceciso, disponible en www.acceciso.org.mx.

Cuadro 6.2. OBJETIVOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS PLCP

TIPO DE INSTITUCION	CLAVE PROGRAMA	OBJETIVO(S) Y/O PERFIL DEL EGRESADO
Universidades públicas estatales	BUAP-PUE-CP	No señala objetivos, pero el perfil de egreso indica que “El estudiante conocerá ideas y teorías políticas sobre el gobierno y todo tipo de instituciones que intervienen de modo directo o indirecto con los procesos de ingreso, distribución, ejercicio y salida del poder para analizar las relaciones de poder que se establecen entre el Estado y la sociedad civil, los regímenes y procesos de gobierno en perspectiva comparada.”
	UDEG-GUA-EPYG	El egresado de la Licenciatura en estudios políticos y gobierno será capaz de involucrarse prácticamente en todos los campos del quehacer político–gubernamental.
	UAS-CUL-PP	Generar profesionistas capaces de proponer alternativas viables para la soluciones de los principales problemas que se presentan en nuestro estado y en el país, ya sean de carácter político, social, económico, ambiental o cultural.
	UATX-TX-CPAP	Formar profesionistas capacitados para responder a las expectativas de la sociedad internacional y mexicana en cuanto al ejercicio honesto de la política, la gestión pública y las relaciones internacionales.
	UDEM-MTY-CPAP	Formar profesionales capaces de mejorar la calidad del quehacer gubernamental acorde a lo que está demandando la situación política.
	UAA-AGS-CPAP	Formar profesionistas con una sólida preparación teórica metodológica para analizar y dar respuesta a los procesos administrativos y fenómenos políticos de la realidad.
	UABCS-LP-CPAP	Formar profesionales capaces de reflexionar acerca de la naturaleza y la estructura político-administrativa del Estado, así como en los elementos cuantitativos y técnicos suficientes para fundamentar y desarrollar proyectos que coadyuven a la evolución positiva del ámbito público nacional y estatal.
	UAC-CAM-CPAP	Formar especialistas capaces de analizar e interpretar los procesos, instituciones y actores políticos a partir de la utilización de los enfoques teóricos predominantes tanto en la Ciencia Política como en la Administración Pública.
	UADEC-TOR-CPAP	No se señalan objetivos pero el perfil se define como “Profesional que cuenta con capacidades científicas y técnicas de sensibilidad social; posee capacidad para trabajar en equipo; es apto para resolver problemas e interrelacionarse con otras disciplinas, dispuesto a asumir responsabilidades, con una actitud positiva y emprendedora que contribuya a la innovación; es flexible ante la diversificación del mundo laboral y está dispuesto a insertarse en procesos de aprendizaje continuo”.
UAEM-CPAP**	El egresado contará con conocimientos, habilidades y actitudes para un desarrollo profesional eficaz y eficiente en lo concerniente a: 1) La gestión pública en dependencias o entidades del sector público, y en organizaciones políticas, sociales y no gubernamentales. 2) La realización de investigaciones, proyectos y estudios específicos, así como en el diseño y desarrollo de sistemas y procedimientos que incrementen la eficacia y la eficiencia de la función pública; 3) Actividades de tipo académico y de investigación en universidades, institutos o centros de investigación, capacidad y habilidad de	

	redacción y argumentación, manejo de métodos cuantitativos y cualitativos para efectuar investigaciones.	
UAS-MOCH-CPAP	Formar profesionistas capacitados para el análisis y evaluación de los problemas relacionados con la estructura y los mecanismos del poder en los niveles internacional, nacional y de grupos.	
UANL-MTY-CPAP	No se señala	
UAEH-PACH-CPAP	Formar profesionistas capaces de analizar los fenómenos político-administrativos para aplicar las herramientas teórico- metodológicas necesarias en la gestión de los tres niveles de gobierno y en el plano internacional, contribuyendo a la toma de decisiones y a la ejecución de políticas públicas con un alto sentido ético.	
UACH-JUA-APCP	Percibir, analizar, establecer estrategias y definir acciones en la solución de la problemática que presenta la administración de gobierno en sus tres niveles, principalmente el municipal.	
UCOL-COL-APYCP	Formar profesionales con una capacitación teórico-práctica de calidad para ejercer, con juicio crítico y compromiso social, las responsabilidades administrativas del Estado, el análisis del poder y los procesos políticos.	
UABC-MEX-APCP-	El perfil de egreso señala que el egresado de la carrera será un profesional con capacidades para a) Administrar el funcionamiento de las instituciones públicas; b) Analizar y diseñar sistemas y procedimientos administrativos; c) Elaborar manuales de organización, operación, flujo e inventarios; d) Participar en la elaboración de iniciativas de reformas político-administrativas; y e) Realizar análisis especializado de los fenómenos económicos y políticos así como en la problemática de la comunidad.	
Universidades federales de educación superior	UAM-X-PYGS	Responder a los problemas sociales en el escenario tan cambiante del México contemporáneo a través de un nuevo enfoque en los campos de la política, el Estado y la gestión social.
	UAM-I-DF-CP	a) Formar profesionales capaces de analizar y explicar críticamente las problemáticas más relevantes de la Ciencia Política clásica y contemporánea, desde el punto de vista teórico, metodológico e histórico; b) Concentrar la formación académica terminal en el análisis histórico-político del caso mexicano, especialmente en problemáticas de actualidad asociadas al Estado y al sistema político; c) Capacitar al alumno y a la alumna, teórica y metodológicamente, para realizar tareas de investigación específicamente sobre problemáticas de lo político-estatal; d) Fomentar en el alumno y la alumna, el interés por plantear alternativas socialmente viables en la realización de investigaciones histórico-políticas; e) Enriquecer el trabajo interdisciplinario, en especial el que concierne a las relaciones de la Ciencia Política con la sociología, la economía, la historia y el derecho
	UNAM-CU-CPAP	Proporcionar al estudiante una formación integral mediante la cual se conoce y valora el estado que guarda el conocimiento teórico, histórico y metodológico de la Ciencia Política, así como el alcance y las posibilidades de la práctica profesional.
	UNAM-FESACA-CPAP	Formar profesionistas que posean los conocimientos científicos y técnicos de los fenómenos políticos, económicos, jurídicos, histórico-sociales, administrativos, cuya actividad laboral se realizará en la esfera de lo público.

Centros públicos de investigación	COLMEX-DF-PAP	Formar profesionales que respondan a la exigencia cada vez más apremiante que tiene el país de una gestión pública eficiente, responsable y equitativa para atender los problemas de la ciudadanía.
	CIDE-DF-CPRI	Formar profesionistas especializados en la Ciencia Política y las Relaciones Internacionales capaces de integrar una base sólida de conocimientos en Historia, Economía, Derecho, Ciencia Política y Relaciones Internacionales para ocupar cargos relacionados con la política pública en los sectores público y privado.
Instituciones privadas de educación superior	UIA-DF-CPAP	Proponer soluciones a los problemas políticos y sociales del país, con el fin de lograr un mayor bienestar y justicia social.
	UIA-PUE-CPAP	Formar profesionistas capaces de analizar críticamente la naturaleza, la estructura y los procesos administrativos de Estado. Apoyar el desarrollo de la política y la gestión pública con una visión ética.
	UPAEP-PUE-CP	No contiene objetivos, pero señala los siguientes campos de trabajo del egresado: Gobierno de los tres niveles: municipal, estatal y federal; Medios masivos de comunicación; Unidades de capacitación en dependencias del sector público; Despachos y centros de consultoría estratégica; Centros de estudios de opinión; Agrupaciones cívicas, sociales o de información; Centros de comunicación e información Instituciones de enseñanza superior; Partidos políticos.
	ITESM-CP*	Es un profesional especializado en la generación y promoción de soluciones concretas para el desarrollo de las comunidades aplicando teorías, métodos y técnicas para el análisis político; utiliza de manera estratégica la información generada para diseñar, implementar y evaluar políticas públicas.
	ITESO-GUA-CPYGP	Formar profesionistas competentes en análisis político; diseño de proyectos de desarrollo local/regional; empleo de técnicas para la resolución de conflictos y generación de consensos; gestión de recursos para la ejecución de proyectos públicos; y desarrollo de la cultura democrática.
	ITAM-DF-CP	Preparar profesionistas capaces de entender la nueva realidad política de nuestro país y la forma en que operan las instituciones. Nuestro programa de licenciatura te convierte en un politólogo profesional; un analista capaz de dar respuesta a toda una gama de preguntas de vital importancia para nuestra vida cotidiana. Proporcionar la formación y las herramientas que necesitas para entender y analizar los efectos de los sistemas políticos en las decisiones de las personas y viceversa.

Fuente: Páginas electrónicas de las IES.

* Comparten plan de estudios el programa de la ciudad de México y de Monterrey

** Comparten plan de estudios los programas impartidos en Toluca, Amecameca, Texcoco y Zumpango.

Cuadro 6.3 COMPARATIVO PLANES DE ESTUDIO DE CP Y CPAP: 1992-2011											
AÑO	TIPO DE INSTITUCIÓN Y PROGRAMA	Semestres	Total cursos	Optativas	DIMENSIÓN DISCIPLINARIA					Áreas de acentuación*	DIMENSIÓN FORMATIVA
					Distribución por Ejes			Teórico-metod/ Analítico-inst.			
					Disciplinario		Transversal		Genérico		
					CP/AP%	Total					
UPFES											
1992	UAM-IZT-CP	12**	47	0%	43/0%	43%	55%	2%	SOC (15%) ECON (13%)	77/23%	
2011	UAM-IZT-CP	12**	50	0%	42/4%	46%	30%	24%	HIST (12%)	61/39%	
1992	UNAM-CU-CPYAP	8	37	11%	35/3%	38%	48%	3%	SOC (14%) HIST (16%)	63/37%	
2011	UNAM-CU-CPYAP	9	45	18%	40/4%	44%	34%	4%		46/54%	
1992	UNAM-ENEPACA-CPYAP	8	40	0%	20/33%	53%	42%	8%	DER(10%) SOC (10%)	43/57%	
2011	UNAM-FESACA-CPYAP	9	44	14%	20/27%	47%	30%	9%	ECON (11%)	27/73%	
UPEES											
1992	UCOL-COL-CP	8	44	0%	41/5%	46%	36%	18%		52/48%	
2011	UCOL-COL-CPYAP	8	60	3%	13/28%	40%	24%	33%		17/83%	
1992	UAP-PUE-CPYAP	10	54	0%	13/44%	57%	37%	6%	SOC (13%)	30/70%	
2011	BUAP-PUE-CP	10	50	8%	42/6%	48%	28%	16%		56/44%	
1992	UABCS-LP-CPYAP	9	46	0%	22/26%	48%	43%	9%	SOC(13%) ECON (15%) CUANT (13%)	52/48%	
2011	UABCS-LP-CPYAP	8	50	12%	20/20%	40%	30%	18%	ECON (10%)	28/72%	
1992	UAC-CAM-CPYAP	8	39	0%	15/36%	51%	44%	5%	HIST (15%) ECON (10%)	44/56%	
2011	UAC-CAM-CPYAP	8	45	9%	40/0%	40%	29%	22%		36/64%	
1992	UAdeC-TOR-CPYAP	9	43	0%	16/44%	60%	43%	7%	SOC (13%)	40/60%	
2011	UAdeC-TOR-CPYAP	9	54	0%	11/43%	54%	40%	7%	SOC (11%)	25/75%	
1992	UAEM-TOL/AME/ZUM/TEX-CPYAP	9	54	0%	28/24%	52%	29%	19%		31/69%	
2011	UAEM-TOL/AME/ZUM/TEX-CPYAP	9	46	59%	9/11%	20%	40%	17%		45/55%	
1992	UANL-MTY-CPYAP	10	79	0%	18/14%	32%	43%	25%	DER (11%)	38/62%	
2011	UANL-MTY-CPYAP	9	56	0%	34/16%	50%	36%	14%	DER (11%)	25/75%	
1992	UAS-MOCH-CP	10	50	0%	40/20%	60%	36%	4%	DER (10%) SOC (10%)	50/50%	
2011	UAS-MOCH-CPYAP	10	47	0%	32/23%	55%	44%	2%	ECON (11%)	30/70%	
1992	UATX-TX-CPYAP	9	44	0%	18/27%	45%	48%	7%	DER (11%) ECON (16%)	45/55%	
2011	UATX-TX-CPYAP	9	61	18%	15/31%	46%	28%	7%		36/64%	
1992	UABC-MEX-APYCP	8	48	4%	15/44%	59%	31%	6%	DER (11%)	29/71%	
2011	UABC-MEX-APYCP	9	56	11%	14/41%	55%	30%	7%		30/70%	
1992	UACH-JUA-APYCP	8	45	4%	16/31%	47%	33%	16%		42/58%	
2011	UACH-JUA-APYCP	8	41	0%	7/37%	44%	29%	27%	DER (10%)	16/84%	
1992	UdeG-GUA-EPYG	8	39	8%	31/15%	46%	49%	5%	CUANT (18%)	31/69%	
2011	UdeG-GUA-EPYG	***	44	23%	30/5%	35%	25%	18%		54/46%	
CPI											
1992	COLMEX-DF-AP	8	34	0%	18/26%	44%	44%	12%	ECON (12%) CUANT (15%)	45/55%	
2011	COLMEX-DF-PYAP	9	34	9%	27/12%	39%	42%	9%	ECON (15%)	36/64%	
IPES											
1992	ITAM-DF-CP	9	48	13%	35/4%	39%	44%	4%	ECON(10%) CUANT (10%)	65/35%	
2011	ITAM-DF-CP	9	47	6%	38/0%	38%	47%	9%	ECON (15%) CUANT (15%)	64/36%	
1992	UPAEP-PUE-CP	10	61	0%	34/7%	41%	36%	23%		33/67%	
2011	UPAEP-PUE-CP	9	63	11%	39/5%	35%	30%	24%	HIST (10%)	69/41%	
1992	UIA-DF-CPYAP	8	47	21%	17/21%	38%	30%	11%	SOC (13%)	19/81%	
2011	UIA-DF-CPYAP	8	50	14%	32/15%	47%	24%	15%		38/62%	
* Se consideraron sólo las áreas disciplinarias que tienen un peso relativo mayor a 10%											
** trimestres											
*** 352 créditos											

Cuadro 6.4. PLANES DE ESTUDIO ACREDITADOS 2011									
PROGRAMAS DE LICENCIATURA CREADOS A PARTIR DE 1992									
TIPO DE INSTITUCIÓN Y PROGRAMA	Semestres	Total cursos	Optativas	DIMENSIÓN DISCIPLINARIA					DIMENSIÓN FORMATIVA
				Distribución por Ejes			Áreas de acentuación*	Teórico-metod/ Analítico-inst.	
				Disciplinario		Transversal			Genérico
				CP/AP%	Total				
UPFES									
UAM-X-PYGS	12**	12***	0%	25/42%	67%	33%	0%	SOC (25%)	16/84%
UPEES									
UAEH-PACH-CPY	9	59	8%	17/34%	51%	23%	17%	ECON(10%)	17/83%
UAA-AGS-CPYAP	10	56	5%	28/29%	57%	27%	11%		28/72%
UAS-CUL-PP	8	50	8%	12/22%	34%	38%	20%	SOC (10%) ECON (10%)	44/56%
CPI									
CIDE-DF-CPYRI	8	40	10%	33/0	33%	50%	8%	RI (15%) HIST (13%) ECON (13%)	54/46%
IPES									
ITESM-CM/MTY-C	9	59	10%	32/2%	34%	30%	25%		25/75%
UIA-PUE-CPYAP	8	56	11%	32/23%	55%	25%	9%		35/65%
UDEM-MTY-CPYA	9	54	15%	26/17%	43%	35%	7%	SOC (11%)	28/72%
ITESO-GUA-CPYG	9	53	11%	25/30%	55%	16%	17%		36/64%

* Se consideraron sólo las áreas disciplinarias que tienen un peso relativo mayor a 10%

** Trimestres

*** En este modelo educativo no se cursan asignaturas, sino módulos cada trimestre. El módulo es una unidad de enseñanza aprendizaje, apoyada por diferentes talleres

Cuadro 6.5 COMPOSICIÓN Y PERFIL DE LA PLANTA ACADÉMICA DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN CP Y CPAP ACREDITADOS 2011

Composición y perfil de la Planta Académica									
Clave	Nombre del Programa	Total docentes	PTC	PTC/ Total	Doct./ PTC	Promep/ PTC	SNI/ PTC	Alumnos/ PTC	
UPFES									
UNAM-CU-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	132	55	42%	73%	*	49%	25	
UAM-X-PYGS	Política y gestión social	51	35	69%	33%	43%	33%	10	
UNAM-FESACA-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	91	12	13%	33%	*	8%	106	
UPEES									
BUAP-PUE-CP	Ciencias políticas	31	14	45%	50%	7%	29%	34	
UABCS-LP-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	32	11	34%	18%	0%	9%	21	
UAC-CAM-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	26	7	27%	14%	14%	0%	16	
UAEM-AME-CPAP	Ciencias políticas y administración pública	23	4	17%	25%	25%	25%	42	
UAEM-TEX-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	21	2	10%	9%	0%	0%	82	
UAEM-TOL-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	56	26	46%	23%	73%	38%	15	
UAEM-ZUM-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	14	2	14%	50%	33%	33%	47	
UAS-MOCH-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	37	10	27%	20%	10%	20%	17	
UAA-AGS-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	46	8	17%	38%	0%	0%	26	
UAdeC-TOR-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	18	7	39%	0%	0%	0%	17	
UAEH-PACH-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	31	15	48%	53%	100%	47%	22	
UANL-MTY-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	67	42	63%	0%	14%	0%	7	
UATX-TX-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	36	13	36%	0%	0%	0%	31	
UABC-MEX-APYCP	Administración pública y ciencias políticas	61	20	33%	15%	0%	10%	19	
UACH-JUA-APYCP	Administración pública y ciencias políticas	62	8	13%	0%	0%	0%	28	
UCOL-COL-APYCP	Administración pública y ciencias políticas	36	10	28%	40%	100%	20%	23	
UAS-CUL-PP	Políticas públicas	37	10	27%	70%	70%	70%	10	
UdeG-Gua-EPYG	Estudios políticos y gobierno	56	15	27%	33%	87%	60%	25	
CPI									
CIDE-DF-CPYRI	Ciencias políticas y relaciones internacionales	35	24	69%	79%	*	71%	5	
COLMEX-DF-PYAP	Política y administración pública	36	27	75%	81%	48%	89%	1	
IPES									
ITESM-CM-CP	Ciencia política	20	11	55%	91%	*	18%	6	
ITESM-MTY-CP	Ciencia política	36	15	42%	40%	*	27%	6	
UIA-DF-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	38	9	24%	78%	*	22%	15	
UIA-PUE-CPYAP	Ciencias políticas y administración pública	61	12	20%	17%	*	0%	8	
UDEM-MTY-CPYAP	Ciencia política y administración pública	25	9	36%	44%	*	22%	8	
ITESO-GUA-CPYGP	Ciencias políticas y gestión pública	29	11	38%	18%	*	18%	8	
Fuente: Páginas electrónicas de las IES; COPAES 2011									
*No aplica									

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo, "Integración económica y educación superior. TLC y educación superior en Estados Unidos y México", en *Aportes*, vol. 7, núm. 13, 1997, pp. 122-142.
- Aburto, Hilda, *Diagnóstico nacional de las licenciaturas en Ciencias Políticas y/o Administración Pública*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública(CNCPYAP), 1992.
- Acosta Silva, Adrián, "Cambio institucional y complejidad emergente en la educación superior en América Latina", en *Perfiles latinoamericanos*, vol. 7, núm. 12, 1998.
- _____, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, Guadalajara, Fondo de Cultura Económica (FCE)/Universidad de Guadalajara (UdeG), 2002.
- _____, *La educación superior en México en los noventa. Una modernización anárquica*, México, IESALC-UNESCO/UdeG, 2004.
- _____, "La política en México: ideas, anteojos y cristales", en *Andamios*, vol. 6, núm. 11, 2009, pp. 101-126.
- _____, *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México. 1990-2000*, vol. 2, México, Universidad de Guadalajara, 2006.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), *Título de grado de Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión, y Administración Pública* (s.f.), recuperado el 14 de agosto de 2011, de Libro Blanco: www.aneca.es/media/150260/libroblanco_politicas_def.pdf
- _____, *Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*, junio de 2006. Recuperado el 2 de septiembre de 2012, de ANECA: http://www.aneca.es/content/download/10358/115916/file/publi_convergencia_060620.pdf
- Aguilar Rivera, José Antonio, "El enclave y el incendio", en *Nexos*, núm. 373, 1 de enero de 2009.
- Alarcón Olguín, Víctor, *La Ciencia Política en México*, México, Edit. Torres Asociados, 2011.
- Alkin, Marvin C. y Christie, Christina A., *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*, Thousand Oaks, California, Sage Corporation, Inc., 2004.

- Almond, Gabriel, "Ciencia Política: la historia de la disciplina", en Robert E. Goodin y Hans-Dieter Klingemann, *Nuevo manual de ciencia política*, vol. I, Madrid, Istmo, 2001.
- Álvarez Mendiola, Germán, *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, 2004.
- _____, "Tradiciones científicas en las unidades académicas de ciencias sociales", en *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, 1999.
- Álvarez, Mendiola, Germán y González Rubí, Mario, "Las políticas de educación superior y el cambio institucional", en *Sociológica*, vol. 13, núm. 36, 1998.
- Arriaga Lemus, María de la Luz, "Ante el TLC una Coalición en defensa de la Educación Pública" (Ponencia), Madrid, Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid, 23 de marzo de 2003.
- Ayarza, Hernán, "Acreditación y evaluación institucional en ANUIES", en *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*, México, ANUIES-OU, 1993, pp. 13-64.
- Béjar Navarro, Raúl, y Hernández Bringas, Héctor, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, México, UNAM/Porrúa, 1996.
- Berndtson, Erkki, "European Political Science(s): Historical Roots of Disciplinary Politics", en J. Trent, y M. Stein, *The World of Political Science: A Critical Overview of the Development of Political Studies around the Globe: 1990-2012*, Toronto, Barbara Budrich Publishers, 2012, pp. 41-57.
- Bobbio, Norberto, "Ciencia Política", en Norberto Bobbio, N. Mateucci, y G. Pasquin, *Diccionario de política* (11ª. ed.), Madrid, Siglo XXI, 1998.
- Bokser, Judit, "Fronteras y convergencias disciplinarias", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 71, 2009, pp. 51-74.
- Boncourt, Thibaud, "Political science, a postwar product (1947-1949)", en *Bulletin of the International Political Science Association*, vol. 33, núm. 1, 2009.
- Castrejón Diez, Jaime, *La educación superior en México*, México, Edicol, 1979.
- _____, *La universidad y el sistema*, México, Trillas, 1992.
- Chavoya, M. L. "La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 1, 2002, p. 121.

- Cinda, *Acreditación universitaria en América Latina*, Santiago de Chile, Centro Universitario de Desarrollo, 1993.
- _____, *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad*, 2009. Recuperado el 25 de octubre de 2010, de Proyecto ALFA Núm. DCI-ALA/2008/42: www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/57re_chile.pdf
- _____, *Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad*, 19 de agosto de 2009. Recuperado el 6 de agosto de 2012, de Proyecto ALFA Núm. DCI-ALA/2008/42 "Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria": http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf
- Clark, Burton R., "Diversification on Higher Education: Viability and Change", en V.Lynn Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, y R. Rinne, *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Estados Unidos, IAU Press, Pergamon, 1996, pp. 16-25.
- Coakley, John, "La evolución institucional de la Ciencia Política: la dimensión internacional", *Revista internacional de ciencias sociales*, núm. 179, 2004.
- Colmenero, Sergio, *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:1951-2001*, 1ª. ed., México, FCPYS-UNAM, 2003.
- CONPES, "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991", en *Revista de Educación Superior*, núm. 39, 1981.
- De Garay, Adrián, "La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los primeros años del siglo XXI", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XL(2), núm.158, 2011, pp. 11-32.
- De la Torre, Miguel, *Educación superior en el siglo XX* (s.f.). Recuperado el 22 de marzo de 2013, de *Diccionario de la historia de la educación superior en México*: <http://biblioweb.unam.mx/diccionario/>
- De Vries, Wietse, *El exorcismo de ángeles y demonios. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2001.

- Del Castillo A. Gloria, *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, tesis de doctorado, México, FLACSO, 2003.
- Dettmer, Jorge, "Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una revisión teórico-conceptual", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (4), núm. 132, 2004, pp. 1-24.
- Díaz Barriga, Ángel, *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*, 2004. Obtenido de <http://firgoa.usc.es/drupal>
- Didou-Aupetit, Sylvie, "Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas", en *Seminario Internacional IESALC-UNESCO/Conferencia de Rectores*, Panamá, 16 y 17 de marzo de 2006.
- Axel Didriksson T. y Alma Herrera (Coord.), *La transformación de la Universidad Mexicana, diez estudios de caso en la transición*, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial, México Porrúa, UAZ, 2002.
- Dogan, Mattei, "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas", 12 de enero de 2003. Recuperado el 3 de junio de 2012, de The Communication Initiative Network. Where communication and media are central to social and economic developmet: <http://www.comminit.com/en/node/150505>
- Escudero Escorza, Tomás, "Claves identificativas de la investigación educativa", en *Contextos educativos: Revista de Educación*, núms. 8 y 9, 2005 y 2006, pp.179-199.
- _____, "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", en *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, 2003. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVE/v9n1_1.htm
- Farfán M., Guillermo, *Los orígenes del seguro social en México un enfoque neoinstitucionalista histórico*, tesis de doctorado en 2006, México, UNAM/ Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009.
- Fuentes Molinar, Olac, La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro, en *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 3, México, UAM-Azcapotzalco, 1989.

- Furubo, Jan-Eric, Rist, R. C., y Sandahl, R., *International Atlas of Evaluation*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2002.
- Gago Huget, Antonio, *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior en México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*, México, ANUIES, 2012.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Laura E. Padilla-González, Manuel Gil-Antón y Juan J. Sevilla-García, "Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana", en *Calidad de la Educación*, núm. 28, 2008, pp. 53-69.
- García Jurado, Roberto, "La Ciencia Política en Estados Unidos. Cien años de la Asociación Americana de Ciencia Política", en *Argumentos*, 48-49, número especial, 2005, pp. 149-164,
- Gil Antón, Manuel, Javier Mendoza Rojas, Roberto Rodríguez Gómez y María Jesús Pérez García, *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, México, ANUIES, 2009.
- Gil Antón, Manuel, *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco, 1994.
- Gil Antón, Manuel, y Fernández M., Julieta, "La educación superior en cifras. Estudiantes y profesores en la década", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5, 1990, pp. 32-54.
- Ginés Mora, José, "Una década de evaluación de la calidad en las universidades españolas", en J. Ginés Mora y N. Fernandez Lamarra, *Educación superior y convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*, Buenos Aires, Eduntref, 2005, pp. 33-48.
- Ginés Mora, José, y Fernández Lamarra, Norberto, *Educación superior y convergencia entre América latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*, Buenos Aires, Eduntref, 2005.
- Glaser, Daryl, "La teoría normativa", en David Marsh y Gerry Stoker (Edits.), *Teoría y métodos de la Ciencia Política* (J. C. Menezo, Trad.), Madrid, Alianza Editorial, 1997, pp. 33-52.
- González, Luis Eduardo, "Calidad de la docencia superior en América Latina", en CINDA, *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Política, gestión y recursos: estudio de casos*, Santiago de Chile, CINDA, 1990, pp. 15-37.

- Goodin, Robert E. y Klingeman, Hans-Dieter, "La disciplina", en R. E. Goodin, y H. D. Klingemann (Edits.), *Nuevo manual de Ciencia Política* (P. González Álvarez et al., Trads., vol. I), Madrid, Istmo, 2001.
- Grediaga Kury, Rocío y Rodríguez Jiménez, José Raúl, *Políticas públicas y cambio en la profesion académica en México. Última década*, México, ANUIES/Biblioteca de Educación Superior, 2005.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La crisis de la educación superior en México*, México, Nueva Imagen, 1981.
- Gutiérrez Márquez, Enrique, *Desarrollo histórico-institucional de la Ciencia Política Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM: Del campo de conocimiento al campo de las interacciones sociales*, tesis doctoral, México, FCPYS, UNAM, 2011.
- Haarich, Silke N., "Diferentes sistemas de evaluación de las políticas públicas en Europa: España, Alemania y los Países del Este", en *Revista Española de Control Externo*, vol. 7, núm. 20, 2005, pp. 61-88.
- Hämäläinen, Kauko, Dorge Jessen, A., Kaartinene-Koutaniemi, M., y Kristoffersen, D., *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, 2003. Recuperado el 31 de marzo de 2008, de ENQAWorkshop Reports 2: www.enqa.net
- Harvey, L., *The power of Accreditation: Views of Academics*, Helsinki, ENQA Workshop Reports 3, 2004.
- House, Ernest R. y Howe, Kenneth R., *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata, 2001.
- IESALC-UNESCO, *Curso de formación en evaluación y acreditación de la educación superior. La evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior: Aspectos conceptuales y metodológicos* (s.f.). Recuperado el 16 de mayo de 2008, de www.unesco.org/ve/gneral/Boletin-EvalyAcred.html
- Isuani, Ernesto Aldo y Nieto, Daniel Ricardo, "La Cuestión Social y El Estado de Bienestar en el mundo post-keynesiano", en *Reforma y Democracia*, núm. 22, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración y Desarrollo (CLAD), febrero 2002.
- Kells, Herbert, "Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica", en *Evaluación académica*, París, UNESCO, 1993.

- Kent, Rollin, "Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización", en H. Casanova Cardiel, y R. Rodríguez Gómez (Edits.), *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*, México, CESU-UNAM/Porrúa, 1999, pp. 233-254.
- Knight, Jane, "Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias no Intencionadas", en *Boletín IESALC*, núm. 211, octubre de 2010. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib62/1.html
- Lajous Vargas, Adrián, "Aspectos regionales de la expansión de la educación superior en México: 1959-1967", en *Demografía y Economía*, vol. II, núm. 3, 1968, pp. 404-427.
- Leonard, Stephen T., "Los fines pedagógicos de una Ciencia Política", en James Farr, J. S. Dryzek, y S. T. Leonard, *La Ciencia Política en la historia. Programas de investigación y tradiciones políticas* (R. B. Arias, Trad.), Madrid, Istmo, 1999, pp. 92-130.
- Loeza, Soledad, "La Ciencia Política: el pulso del cambio", en *Revista de Ciencia Política*, vol. 25, núm. 001, 2005, pp. 192-203.
- López Portillo, José, "La utilidad nacional de la carrera de Ciencias Políticas", en *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*, año III, núm. 7, enero -marzo de 1957, pp. 77-99.
- Ludlow, Leonor, "Documentos: 33 años de historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 115, FCPYS-UNAM, pp. 103-120.
- Maldonado, Alma, "Investigación sobre los organismos internacionales a partir de 1990 en México", en Patricia Ducoing (Ed.), *La investigación educativa en México. "Sujetos actores y procesos de formación"*, vol. 8, COMIE-SEP-CESU, 2003.
- _____, "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles educativos*, núm. 87, 2000.
- Marini Ruy Mauro, y Millán, Mágina (eds.), *La teoría social latinoamericana, textos escogidos. La teoría de la dependencia*, 1ª. ed., vol. II, México, UNAM- FCPYS- CELA, 1994.
- Martin Michaela y Antony Stella, *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*, París, IIEP/UNESCO, 2007.

- Meek, V. Lynn, Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R. "Conclusión", en V. Lynn Meek, Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R., *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, US IAU Press, Pergamon, 1996, pp. 206-236).
- Méndez, José Luis, "La política pública como variable dependiente. Hacia un análisis más integral de las políticas públicas", en *Foro Internacional*, vol. 33, núm. 131, enero-marzo de 1993, pp. 111-144.
- Mendieta y Núñez, Lucio, "Origen, organización, finalidades y perspectivas de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales", en *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*, año I, núm. 2, FCPYS-UNAM, octubre-diciembre de 1955, pp. 35-48.
- Mendiola Álvarez, Germán, *Modelos organizacionales y legitimidad*, México, ANUIES, Biblioteca de Educación Superior, 2004.
- Mendoza Rojas, Javier, "Evaluación, acreditación, certificación: Instituciones y mecanismos de cooperación", en *Mungaray*, Alejandro y Giovanna Valenti (Coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, 1997.
- Mény, Yves y Thöenig, Jean C., *Las políticas públicas*, 1ª. ed. (F. Morata, Trad.), Barcelona, Ariel, 1992.
- Meyer, Lorenzo y Camacho, Manuel, "La Ciencia Política en México. Su desarrollo y estado actual", en Ledda Arguedas y Manuel Camacho, *Sociología y Ciencia Política en México: un balance de veinticinco años*, México, UNAM, 1979.
- Mir Araujo, Adolfo, "La modernización de las universidades", en *Polis*, enero-diciembre de 1991, pp. 293-308.
- Muñoz García, Humberto, "A favor de las ciencias sociales", en *Campus Milenio*, núm. 465, 7 de junio de 2012.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultado de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*, México, Universidad Iberoamericana, 2009.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Núñez G. Ma. de los Ángeles y Silva Laya Yengny Marisol, *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, 2004.

- Murayama, Ciro, "Financiación y desarrollo de la educación superior en México", en *XII Reunión de Economía Mundial*, Santiago de Compostela, USC, 26-28 de mayo de 2010.
- Neave, Guy, "Homogeneization, Integration and Convergence. Cheshire cats in Higher Education Analysis", en Meek, V. Lynn *et al.*, *The Mockers and Mocked: Comparative perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, US IAU Press, Pergamon, 1996, pp. 26-41.
- OCDE, *Análisis temático de la educación terciaria*, México, Nota de país, OCDE, Dirección de Educación. División de Políticas de Educación y Capacitación, 2006.
- Ordorika, Imanol, "Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas", en *Revista Educación Superior y Sociedad*, año 12, núm. 1, 2007, pp. 175-190.
- Pasquino, Gianfranco, "Naturaleza y evolución de la disciplina", en G. Pasquino, *Manual de Ciencia Política*, 8ª. ed., Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Pedregal Cortés, R. *La internacionalización de la educación superior en América del Norte ante los retos del TLCAN: un estudio comparativo*, tesis doctoral, Puebla, Departamento de Relaciones Internacionales e Historia, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas, 2003.
- Perló Cohen, Manuel y Valenti Giovanna, "El desarrollo reciente de la investigación en Ciencias Sociales y humanidades en México", en M. Perló Cohen (coord.), *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y Perspectivas*, México, COMECSO/FCPYS, UNAM-UAM-A, 1994 pp. 15-73.
- Powell, Walter W. y DiMaggio, Paul, "Introducción", en Powell W. y P. DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, CNCPYAP-UAEM-FCE, 1999, pp. 33-75.
- Ramió Matas, Carles, "Los problemas de la implantación de la nueva gestión pública en las administraciones públicas latinas: modelo de Estado y cultura institucional", en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 21, Caracas, 2001.
- Reveles, Francisco, *Temas de Ciencias Políticas en México: panorama histórico de los trabajos recepcionales de la FCPS de la UNAM*, Proyecto PAPIME PE303211, México, FCPYS-UNAM, s/f.

- Reyna, José Luis, "La institucionalización de las Ciencias Sociales en México", En Héglio Trindade (coord.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI, 2007, pp. 249-337.
- Rhodes, Rod, "El institucionalismo", en David Marsh y Gerry Stoker (Edits.), *Teoría y métodos de la Ciencia Política* (J. C. Menezo, trad.), Madrid, Alianza Editorial, 1997, pp. 53-68.
- Rivas Leone, José Antonio, "El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones", en *Reflexión política*, año 5, núm. 9, Colombia, UNAB, 2003, pp. 37-46.
- Rivera, Mauricio y Salazar-Elena, Rodrigo, "El estado de la Ciencia Política en México. Un retrato empírico", en *Política y gobierno*, vol. XVIII, núm. 1, 2011, pp. 73-108.
- Rodríguez, Roberto y Alcántara, Armando, "La reforma de la educación superior en América Latina desde la perspectiva de los organismos internacionales", en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 6, 2000, pp. 177-207.
- Rodríguez Araujo, Octavio, "La Ciencia Política en (y sobre) México en el siglo xx", en *Ciencia*, octubre de 2001, pp. 66-75.
- Rodríguez Gómez, Roberto, "El College Board y las universidades públicas. Segunda parte", en *Campus Milenio*, núm.167, 3 de marzo de 2006.
- _____, "Expansión del Sistema Educativo Superior en México: 1970-1995", en *30 años de políticas públicas en la educación superior*, México, ANUIES, 1998.
- _____, "La nueva propuesta de la ANUIES. Puntos sobresalientes", en *Campus Milenio*, núm. 454, 15 de marzo de 2012.
- _____, "Planeación y política de la educación superior en México", en Casanova Cardiel, Hugo, y Rodríguez Gómez, Roberto (Edits.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, vol. II, México, CESU/Porrúa, 1999, pp. 195-232.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo, "Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México", en *Perfiles educativos*, vol. 27, núm. 107, 2004, pp. 40-56.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Ordorika, Imanol, "The Chamaleon's agenda. Entrepreneurial adaptation of the private higher education in Mexico", en Brian Pusser *et al.*, *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization* Nueva York, Routledge, 2011, pp. 219-241.

- Romero, Jorge, "Estudio introductorio", en Powell, Walter W. y DiMaggio, Paul, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, CNCPYAP-UAEM-FCE, 1999, pp. 7-30.
- Rubio Oca, Julio, *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, SEP-FCE, 2006.
- Sander, Benno, *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- Sanders, David, "El análisis conductista", en Marsh, David y Stoker, Gerry (Edits.), *Teoría y métodos de la Ciencia Política* (J. C. Menezo, Trad.), Madrid, Alianza Editorial, 1997, pp. 69-84.
- Sanyal, Bikas C., y Martin, M. "Quality assurance and the role of accreditation: an overview", en GUNI, *Educación superior en el mundo 2007, la acreditación para la garantía de calidad ¿Qué está en juego?*, Barcelona, Mundi Prensa Libros, 2007, pp. 3-23.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Superior, *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis del proceso de fortalecimiento y de su impacto en las universidades estatales públicas*, México, SEP, 2006.
- Shadish, William R., Cook, Thomas D. y, Leviton, Laura C., *Foundations of Program Evaluation: Theories and Practice*, Newsbury Park, CA, Sage Corporation, Inc. 1991.
- Simmons, Howard y Ríos de Betancourt, Ethel, "La acreditación en los Estados Unidos", en ANUIES, *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*, México, ANUIES-OUI, 1993, pp. 105-117.
- Smith, Martin, " El pluralismo", en David Marsh y Gerry Stoker, *Teoría y métodos de la Ciencia Política* (J. Cuéllar Menezo, Trad.), Madrid, Alianza, 1997, pp. 217-234.
- Solarte P. Leonardo, *Las evaluaciones de políticas públicas en el Estado liberal*, Cali, Universidad del Valle, 2004.
- Stake, Robert E. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Grao, 2006.
- Stoker, Gerry, "Introducción", en David Marsh, y Gerry Stoker (Edits.), *Teoría y métodos de la Ciencia Política* (J. C. Menezo, Trad.), Madrid, Alianza, 1997, pp. 13-32.

- Suárez-Íñiguez, Enrique, "El largo camino hacia la autonomía y la institucionalización de la Ciencia Política, en México y en el mundo", en *Estudios Políticos*, en prensa, 2012.
- _____, "La Ciencia Política en México", en Varios, *Ciencia Política, democracia y elecciones*, México, FCPYS-UNAM, 1989, pp. 69-92.
- _____, "La filosofía moral y política de John Rawls", en *Estudios Políticos*, cuarta época, núm. 11, abril-junio de 1996, pp. 47-72.
- Subirats Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F., *Análisis y gestión de políticas públicas*, 2a. ed., Barcelona, Ariel Ciencia Política, 2008.
- Tiana Ferrer, Alejandro, "La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos", en *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, núm. 3, 2006, pp. 54-71.
- Torres Mejía, David, "La Ciencia Política en México", en Paoli Bolio, Francisco José, *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, México, Centro de Investigación para la Integración del Capital Humano (CIICH)-Porrúa, 1990, pp. 147-179.
- Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian "La política de educación superior. Trayectoria reciente y escenarios futuros", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (eds.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 359-390.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), "The UNESCO project: methods in political Science", en *International Social Science Bulletin*, vol. 1, núm. 1, 1949, pp. 28-32.
- _____, *Conferencia General de la UNESCO. Primera Sesión*, París, UNESCO, 1946.
- _____, "Conferencia General de la UNESCO, México, 1947", en *Acta de la Conferencia General de la UNESCO. Segunda Sesión*, París, UNESCO, abril, 1948.
- _____, *Contemporary Political Science. A Survey of Methods, Research and Teaching*, París, UNESCO, 1950.
- _____, *Educación superior en una sociedad mundializada*, 2004. Recuperado el 22 de marzo de 2007, de UNESCO: http://www.unesco.org/education/higher_education/quelity_innovation

- Valdés Vega, María Eugenia, "La Ciencia Política en México", *Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Ciencias Sociales*, Oaxaca, Consejo Mexicano de Ciencias sociales (Comecso), 2009.
- Valenti Nigrini, Giovanna, "Tendencias de la institucionalización y la profesionalización de las Ciencias Sociales en México", en J. F. Paoli Bolio (Ed.), *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, 1ª. ed., México, UNAM-CIIH, 1990, pp. 431-470.
- Valverde Viesca, Karla, "El desmantelamiento del Estado interventor en México", en *Estudios Políticos*, Cuarta época (1993-1999), núm. 18, 1998, pp. 133-154.
- _____, *Ideas y procesos históricos sobre el desarrollo social en México: la ley general de desarrollo social y el cambio institucional*, tesis doctoral, México, FCPYS-UNAM, 2008.
- Van Vught, Frans, "Isomorphism in Higher Education? Towards e Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems", en Leo Goedegebuure O. Kivinen, y R. Rinne, *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Estados Unidos, IAU Press, Pergamon, 1996, pp. 42-57.
- Varela Petito, Carmen, "La política de la educación superior en la década de los 90: Grandes esperanzas e ilusiones perdidas", en Alejandro Mungaray y Giovanna Valenti (Eds.), *Políticas públicas y educación superior México*, ANUIES, 1997, pp. 18-57.
- Vázquez del Mercado, Marcelle B., "Globalización y Educación Superior en México", en *Reencuentros*, núm. 54, 2009, pp. 83-90.
- Vedung, Evert, "Utilización de la evaluación de programas", en R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación de programas. Una guía práctica en ambitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis, 2001, pp. 321-338.
- Villa Lever, Lorenza, "Desigualdad social y redistribución estatal en la educación superior en México", en *Congreso Internacional de Americanistas*, num. 54, Viena, julio de 2012.
- Villagómez, Alejandro y Jeniffer Farías, "Análisis de la evolución de la matrícula de las licenciaturas en Ciencia Política y Administración Pública en México: 1974-2007", en *Política y Gobierno*, volumen XVI, núm. 2, segundo semestre, 2009, pp. 385-409.

- Villarroel, César, "Calidad y acreditación universitarias latinoamericanas para Latinoamérica", en *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, La Habana, CRESALC/MES, 1996.
- Vlasceanu, Lazar *et al.*, *Quality assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions*, Bucarest, UNESCO-CEPES, 2004.
- Vries de, Wietse y Álvarez M., Germán, "Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 134, 2005, pp. 81-105.
- Wallerstein, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales*, México, siglo XXI, 1996.
- Ward, Hugh, "La teoría de la elección racional", en Marsh, David y Stoker, Gerry (Eds.), *Teoría y métodos de la Ciencia Política* (J. C. Menezo, Trad.), Madrid, Alianza Editorial, 1997, pp. 85-101.
- Yocelefsky, Ricardo A., "La situación de la Ciencia Política como disciplina en América Latina", en *Sociológica*, vol. 26, núm. 73, 2011, pp. 211-231.
- Zamitiz, Héctor y Olmos, Gerardo, *Compendio estadístico escolar de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, México, FCPYS-UNAM, 1987.
- Zepeda Garrido, José Alfredo, "Competitividad internacional: reto del ingeniero civil", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 24, núm. 94, 1995.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Acceciso	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales
AGCS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATT por sus siglas en inglés)
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AP	Administración Pública
APYCP	Administración Pública y Ciencia(s) Política(s)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CA	Cuerpo Académico
CB	College Board
CCA	Consejo Centroamericano de Acreditación
CCU	Centro Cultural Universitario
CED	Centro de Estudios del Desarrollo
CELA	Centro de Estudios Latinoamericanos
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
Cinda	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CNCPyAP	Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública
Coepes	Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior
Cofipe	Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales
Colef	Colegio de la Frontera Norte
Colmex	El Colegio de México
Comecso	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conpes	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
Corpes	Coordinaciones Regionales para la Planeación de la Educación Superior
CNCPyAP	Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública
CP	Ciencia(s) Política(s)
CPyAP	Ciencia(s) Política(s) y Administración Pública
CPI	Centros Públicos de Investigación
CPyRI	Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
ECA	Consortio Europeo para la Acreditación
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EGEL	Examen General de Egreso de Licenciatura
ENCPYS	Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENQA	Red Europea de Agencias de Calidad
EUA	Estados Unidos de América
FES	Facultad de Estudios Superiores
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FMI	Fondo Monetario Internacional
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe
IFE	Instituto Federal Electoral
INQAAHE	Red Internacional de Agencias de Calidad de la Educación Superior
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IPES	Instituciones Privadas de Educación Superior
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
LOPPE	Ley de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales
Mercosur	Mercado Común del Sur
Mexa	Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras

NCA	North Central Association
NGP	Nueva Gerencia Pública
NI	Nuevo Institucionalismo
NIE	Nuevo Institucionalismo Económico
NIH	Nuevo Institucionalismo Histórico
NIS	Nuevo Institucionalismo Sociológico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial de Comercio
PE	Plan de Estudios
PIB	Producto Interno Bruto
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PLCP	Programa de Licenciatura en Ciencia(s) Política(s)
PME	Programa de Modernización Educativa
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRM	Partido de la Revolución Mexicana
Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado
Pronae	Programa Nacional de Educación
PTC	Profesores de Tiempo Completo
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SAC	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
SACS	Southern Association of Colleges and Schools
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Sistema de Educación Superior
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
sinappes	Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
STEUNAM	Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México
Supera	Programa Nacional de Superación Académica
SUT	Subsistema Universitario y Tecnológico
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio con América del Norte
Trife	Tribunal Federal Electoral
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UAM-A	Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UE	Unión Europea
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPAEP	Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla
UPEES	Universidades Públicas Estatales de Educación Superior
UPFES	Universidades Públicas Federales de Educación Superior
ZMCM	Zona Metropolitana de la Ciudad de México

SIGLAS DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS

Clave	Institución	Unidad Académica	Licenciatura
BUP-PUJ-CP	BENÉMERITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	PUEBLA	CIENCIAS POLÍTICAS
BUP-PUJ-CPYAP	BENÉMERITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	PUEBLA	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
CESNS-MOR-CPYAP	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES NOVA SPANIA	MORELIA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
CDE-DF-CPYRI	CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.	DISTRITO FEDERAL	CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CMU-TOL-CPYAP	COLEGIO MEXIQUENSE UNIVERSITARIO	TOLUCA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
COLMEX-DF-PIYAP	EL COLEGIO DE MÉXICO A.C.	DISTRITO FEDERAL	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
COLVER-XAL-CPYAP	EL COLEGIO DE VERACRUZ	XALAPA	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
CUIH-CHH-CP	CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE CHIHUAHUA	CHIHUAHUA	CIENCIAS POLÍTICAS
CUT-PUJ-APYCP	COLEGIO UNIVERSITARIO TOLTECA DE MÉXICO, A. C.	PUEBLA	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
ECPYAP-XAL-CPYAP	ESCUELA LIBRE DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE ORIENTE, A.C.	XALAPA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
IQP-PUJ-CP	INSTITUTO DE CIENCIAS JURÍDICAS DE PUEBLA, A.C.	PUEBLA	CIENCIAS POLÍTICAS
ESA-AJ-CPYAP	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE AUTLAN	AUTLÁN DE NAVARRO	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
ESQ-OAX-CPYAP	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OAXACA	OAXACA DE JUÁREZ	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
IAN-TEP-CPYAP	INSTITUTO LAS AMÉRICAS DE NAYARIT, S. C.	TEPIC	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
IAM-DF-CP	INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO	DISTRITO FEDERAL	CIENCIA POLÍTICA
ITESM-CM-CP	INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	CIUDAD DE MÉXICO	CIENCIA POLÍTICA
ITESM-CM-DYCP	INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	CIUDAD DE MÉXICO	DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
ITESM-MTY-CP	INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	MONTERREY	CIENCIAS POLÍTICAS
ITESM-SFAE-CP	INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	SANTA FE	DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
ITESM-SFAE-DYCP	INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	SANTA FE	CIENCIA POLÍTICA
ITESO-GUA-CPYGP	ITESO	GUADALAJARA	CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN PÚBLICA
ITL-PAQH-CP	INSTITUTO TECNOLÓGICO LATINOAMERICANO	PACHUCA DE SOTO	CIENCIAS POLÍTICAS
IUT-MTY-APYCP	INSTITUTO UNIVERSITARIO TECNOLÓGICO DE LOS TRABAJADORES	MONTERREY	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
UAA-AGS-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES	AGUASCALIENTES	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UABC-MEX-APYCP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	MEXICALI	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
UABC-RDS-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	ROSBARITO	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
UABC-SP-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	LA PAZ	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UABJO-OAX-CPYEP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA	OAXACA DE JUÁREZ	CIENCIAS SOCIALES Y ESTUDIOS POLÍTICOS
UAC-CAM-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE	CAMPECHE	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UACH-JUA-APYCP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA	CIUDAD JUÁREZ	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
UACM-CH-CPYAU	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	CENTRO HISTÓRICO	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA
UACM-CUAU-CPYAU	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	CUAUTEPEC	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA
UACM-DV-CPYAU	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	DEL VALLE	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA
UACM-HZT-CPYAU	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	IZTAPALAPA	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA
UACM-SLT-CPYAU	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	SAN LORENZO TEZOZOCO	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA
UAdC-TOR-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA	TORREÓN	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAD-ZAC-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE DURANGO	ZACATECAS	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAEH-PAQH-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	PACHUCA DE SOTO	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAEM-AME-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	AMECAMECA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAEM-TEX-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	TEXCOCO	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAEM-TOL-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	TOLUCA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAEM-ZUM-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	ZUMPANGO	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAG-ACA-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO	ACAPULCO	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAG-TAB-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA A.C.	TABASCO	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAG-ZAP-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA	ZAPOPAN	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAM-I-CP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA	IZTAPALAPA	CIENCIAS POLÍTICAS
UAM-X-PYGS	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA	XOCHIMILCO	CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN SOCIAL
UANL-MTY-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	MONTERREY	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAN-TEP-CP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT	TEPIC	CIENCIA POLÍTICA
UAQ-QRO-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO	QUERÉTARO	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAS-CUL-PP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	CULIACÁN	CIENCIAS PÚBLICAS
UASLP-SLP-CPYPP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ	SAN LUIS POTOSÍ	GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS
UAS-MOCH-CPYAP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	MOCHIS	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UAIX-TX-CP	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA	TLAXCALA	CIENCIAS POLÍTICAS
UCM-SLP-CPYAP	UNIVERSIDAD DEL CENTRO DE MÉXICO	SAN LUIS POTOSÍ	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UCOL-COL-APYCP	UNIVERSIDAD DE COLIMA	COLIMA	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS
UCV-XAL-CPYAP	UNIVERSIDAD CENTRAL DE VERACRUZ	XALAPA	CIENCIAS POLÍTICAS
UdeG-GUA-EPYG	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	GUADALAJARA	ESTUDIOS POLÍTICOS Y GOBIERNO

UDEM-MTY-CPYAP	UNIVERSIDAD DE MONTERREY	MONTERREY	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UDEQ-CLJL-GYAP	UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE	QUILACÁN	GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UED-DGO-CPYAP	UNIVERSIDAD ESPAÑA DE DURANGO	DURANGO	CIENCIAS POLÍTICAS CON ACENTUACIÓN EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UED-DGO-CPYRI	UNIVERSIDAD ESPAÑA DE DURANGO	DURANGO	CIENCIAS POLÍTICAS CON ACENTUACIÓN EN RELACIONES INTERNACIONALES
UETAC-TUL-PPYGP	UNIVERSIDAD ETAC	TULANCINGO DE BRAVO	POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA
UIA-DF-CPYAP	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	DISTRITO FEDERAL	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UIA-PUE-CPYAP	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	PUEBLA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UI-CLER-CPYGP	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL	CUERNAVACA	CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN PÚBLICA
UIED-DUR-CPYAP	UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	DURANGO	CIENCIAS POLÍTICAS
UIVO-ITSMO-CP	UNIVERSIDAD JOSÉ VÁSCONCELOS DE OAXACA, S.C.	ITSMO	CIENCIAS POLÍTICAS
UIVO-OAX-CP	UNIVERSIDAD JOSÉ VÁSCONCELOS DE OAXACA, S.C.	OAXACA DE JUÁREZ	CIENCIAS POLÍTICAS
ULA-PUE-CP	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS	PUEBLA	CIENCIAS POLÍTICAS
ULDVIN-PUE-CPYAP	UNIVERSIDAD LEONARDO DA VINCI	PUEBLA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
ULQY-CLER-CPYAP	UNIVERSIDAD LOYOLA DE AMÉRICA	CUERNAVACA	CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UM-MER-CPYAP	UNIVERSIDAD MODELO	MÉRIDA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UM-MER-CPYRI	UNIVERSIDAD MODELO	MÉRIDA	CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
UMSA-MER-CPYRI	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA DE SAN AGUSTÍN	MÉRIDA	CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
UNAM-CLJ-CPYAP	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	CIUDAD UNIVERSITARIA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UNAM-FESACA-CPYAP	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	FESACATLÁN	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
URAP-PUE-CP	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	PUEBLA	CIENCIAS POLÍTICAS
UPCH-CAR-CPYAP	UNIVERSIDAD POPULAR DE LA CHONTALPA	CÁRDENAS	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UQROO-CHE-GYGP	UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	CHETUMAL	GOBIERNO Y GESTIÓN PÚBLICA
UQROO-PC-GYGP	UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	PLAYA DEL CARMEN	GOBIERNO Y GESTIÓN PÚBLICA
UVA-LEON-CPYAP	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAIAC	LEÓN	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UVB-NLAR-CP	UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	NUEVO LAREDO	CIENCIAS POLÍTICAS
UVG-TAP-CPYAP	UNIVERSIDAD VALLE DEL GRIJALVA	TAPACHULA	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
UVG-TUX-CPYAP	UNIVERSIDAD VALLE DEL GRIJALVA	TUXTLA GUTIÉRREZ	CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA