TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN AGUASCALIENTES: UN ESTUDIO SOBRE NORMATIVA, EVALUACIÓN Y EXCELENCIA EDUCATIVA

PRESENTA

Sheila Castro Zamora

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Salvador Camacho Sandoval

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORAL

Dra. Alejandra Serrano Antúnez
Dra. Norma Julieta Jiménez Cruz

Aguascalientes, Ags. 24 de junio de 2026.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA
PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Posgrados UAA

Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 29/06/2026

NOMBRE: SHEILA CASTRO ZAMORA **ID** 558246

PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del posgrado):** INSTITUCIONES Y ACTORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO: Tesis Tradicional (X) *Tesis por artículos científicos ( ) **Tesis por Patente ( ) Trabajo Práctico ( )

TITULO: EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN AGUASCALIENTES: UN ESTUDIO SOBRE NORMATIVA, EVALUACIÓN Y EXCELENCIA EDUCATIVA

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El impacto social de esta tesis radica en su contribución a la comprensión crítica y actualizada de la educación superior privada en Aguascalientes como un subsistema heterogéneo, segmentado y atravesado por desigualdades en el acceso, la calidad, la regulación, el prestigio y las oportunidades educativas. Si bien el estudio se sitúa en el contexto estatal, sus hallazgos permiten observar dinámicas que forman parte de un fenómeno más amplio presente en la educación superior mexicana: la expansión, la diversificación y la diferenciación del sector privado. Por lo que la investigación muestra que las instituciones privadas no operan bajo las mismas condiciones ni ofrecen el mismo tipo de formación, reconocimiento o posibilidades de futuro para sus estudiantes. Asimismo, al analizar las concepciones de los actores institucionales sobre la excelencia educativa, evaluación, acreditación y legitimación, el estudio ofrece elementos útiles para las autoridades educativas, instituciones, investigadores y sociedad en general, especialmente en torno a retos como el aseguramiento de la calidad, la supervisión, la pertinencia y la responsabilidad pública. Además, el estudio reconoce configuraciones institucionales poco exploradas como las instituciones de alta especialización, contribuyendo a ampliar la comprensión del subsistema privado y a abrir nuevas preguntas sobre su papel en la ampliación de opciones educativas y los riesgos de que la diferenciación institucional reproduzca nuevas formas de desigualdad simbólica, académica y profesional.

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: **SI, NO, NA** (No Aplica)

	Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
	El egresado cumple con lo siguiente:
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU de la SECIHTI actualizado
N.A.	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
	****En caso de Tesis por artículos científicos publicados*** *(completar solo si la tesis fue por artículos)*
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
N.A.	El (la) estudiante es el primer autor(a)
N.A.	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
	*****En caso de Tesis por Patente***
N.A.	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexarla al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X

No _____

FIRMAS

Elaboró:

*NOMBRE Y FIRMA DEL(LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCION: Dr. Javier Treviño Rangel

** En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NA de la LGAC correspondiente distinto al director o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano.*

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO: Dr. Daniel Eudave Muñoz

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Dra. Ma. de los Ángeles Vacio Muro

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO: Dr. Alejandro García Macías

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 24 fracción V del Reglamento General de Posgrado, que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Proponer criterios y mecanismos de selección, permanencia, egreso y titulación de estudiantes para asegurar la eficiencia terminal y la titulación y el Art. 28 fracción IX, atender, asesorar y dar el seguimiento del estudiantado desde su ingreso hasta su titulación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. ALEJANDRO GARCÍA MACÍAS
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

_____

P R E S E N T E

Por medio del presente como ***DIRECTOR*** designado de la estudiante ***SHEILA CASTRO ZAMORA*** con ID 558246 quien realizó *la tesis* titulada: **EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN AGUASCALIENTES: UN ESTUDIO SOBRE NORMATIVA, EVALUACIÓN Y EXELENCIA EDUCATIVA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 23 de junio de *2026.*

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Director

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. ALEJANDRO GARCÍA MACÍAS
DECANO DEL CENTRO **DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

P R E S E N T E

Por medio del presente, como ***ASESORA*** designada de la estudiante ***SHEILA CASTRO ZAMORA*** con ID 558246, quien realizó *la tesis* titulada: **EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN AGUASCALIENTES: UN ESTUDIO SOBRE NORMATIVA, EVALUACIÓN Y EXCELENCIA EDUCATIVA,** un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 23 de junio de 20026.

Dra. Alejandra Serrano Antúnez
Nombre
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. ALEJANDRO GARCÍA MACÍAS
DECANO DEL CENTRO **DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

_____
P R E S E N T E

Por medio del presente, como ***ASESORA*** designada de la estudiante ***SHEILA CASTRO ZAMORA*** con ID 558246, quien realizó *la tesis* titulada: **EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN AGUASCALIENTES: UN ESTUDIO SOBRE NORMATIVA, EVALUACIÓN Y EXCELENCIA EDUCATIVA,** un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 23 de junio de 2026.

Dra. Norma Julieta Jiménez Cruz
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Outlook

RV: [IyCUAA] Acuse de recibo del envío. Articulo Sheila

De: OJS <ojs@edu.uaa.mx>
Enviado: lunes, 13 de abril de 2026 4:46 p. m.
Para: SHEILA CASTRO ZAMORA <al558246@edu.uaa.mx>
Asunto: [IyCUAA] Acuse de recibo del envío

Sheila Castro Zamora:

Gracias por enviar el manuscrito "el Mosaico universitario en Aguascalientes. Segmentación y jerarquías en la educación superior privada. " a Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Con el sistema de gestión de publicaciones en línea que utilizamos podrá seguir el progreso a través del proceso editorial tras iniciar sesión en el sitio web de la publicación:

URL del manuscrito: https://revistas.uaa.mx/investycien/authorDashboard/submission/9067
Nombre de usuario/a: sheila_93

Si tiene alguna duda puede ponerse en contacto conmigo. Gracias por elegir esta editorial para mostrar su trabajo.

Ángel Eduardo Muñoz Zavala

Dr. Ángel Eduardo Muñoz Zavala
Editor de la revista
Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes
revistaiyc@edu.uaa.mx
449 910 74 00 Ext. 34113

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo económico otorgado durante mis estudios de posgrado, el cual fue fundamental para mi formación académica y para el desarrollo de esta investigación. De igual manera, expreso mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y a su programa de Maestría en investigación educativa por brindarme el espacio académico, institucional y formativo para llevar a cabo este proceso.

También agradezco a las instituciones de educación superior privadas que participaron en este estudio, así como a las y los actores educativos entrevistados, quienes compartieron generosamente su tiempo, experiencia y perspectivas. Sus testimonios fueron esenciales para comprender, desde la voz de quienes habitan y conducen estas instituciones, las formas en que se construye la calidad, la excelencia, la acreditación, el prestigio y la legitimidad en la educación superior privada.

De manera especial, agradezco a mi director de tesis el Dr. Salvador Camacho Sandoval, por su acompañamiento, orientación y lectura crítica durante el desarrollo de este trabajo, su guía fue fundamental para ordenar las ideas, fortalecer el análisis y sostener el rigor académico de esta investigación. Agradezco también a las integrantes de mi comité tutorial, la Dra. Alejandra Serrano Antunes y a la Dra. Norma Julieta Jiménez Cruz por sus observaciones, sugerencias y aportaciones, los cuales contribuyeron de manera significativa a mejorar este documento y a ampliar mi mirada sobre el objeto de estudio.

Extiendo mi gratitud a mis profesoras y profesores del posgrado, por los aprendizajes compartidos a lo largo de esta etapa formativa, así como a mis compañeras y compañeros, con quienes fue posible construir espacios de diálogo, reflexión y apoyo académico. Cada conversación, comentario y experiencia compartida formó parte del proceso que hizo posible llegar a la culminación de esta tesis.

Finalmente, agradezco a mi familia y a las personas cercanas que me acompañaron durante este camino, gracias por su paciencia, comprensión y apoyo en los momentos de cansancio, duda y exigencia, su presencia fue un sostén fundamental para continuar y concluir este proyecto. A todas y todos quienes, de distintas maneras, contribuyeron a este proceso, mi gratitud sincera.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

DEDICATORIA

A Enrique, Adriana y Ernesto, que entre ellos: amo, sueño y existo…

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE GRÁFICAS 4
ÍNDICE DE TABLAS 5
ACRÓNIMOS 6
RESUMEN 8
ABSTRACT 9
INTRODUCCIÓN 10
1. CAPÍTULO INTRODUCTORIO 14
1.1. Planteamiento del problema 14
1.2. Antecedentes 17
1.3. Justificación 20
2. CAPÍTULO TEÓRICO 23
2.1. Introducción 23
2.2. Marco Teórico-conceptual 25
2.2.1. La Gran Tradición: una idea incompleta 25
2.2.2. Cuando la excepción se volvió en regla 28
2.2.3. La educación con factura 30
2.2.3.1. Del nombre a la sustancia: definiendo lo privado 33
2.2.3.2. Tipologías y clasificaciones: heterogeneidad bajo una etiqueta común 35
2.2.4. El precio del saber: competición y segmentación 38
2.2.5. La reproducción silenciosa de la desigualdad 41
2.2.6. Espejos rotos: valores, percepciones y reinvenciones 45
2.2.7. Más allá de los ideales: la política 50
2.2.7.1. El proceso de formulación 50
2.2.7.2. La agenda 51
2.2.7.3. Los actores y las redes 53
2.2.7.4. Instrumentos y racionalidades en juego 54
2.2.7.5. Conclusión: hacia una comprensión política del proceso educativo 55
2.2.8. La forma invisible del valor 56
2.2.8.1. Entre el reconocimiento y la sospecha: el arte de ser medido 60
2.2.9. Altares del prestigio: la corona del ranking 68
2.2.10. Conclusión: una idea de excelencia 71

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2.3. Marco Normativo 73
2.3.1. Normativa general y principios rectores del sistema educativo superior 73
2.3.2. Sistema educativo superior de Aguascalientes 76
2.3.3. Interdependencia global y regulación interna 81
2.3.4. Conclusión: cuando la ley no alcanza 84
2.4. Marco Referencial 87
2.4.1. El subsistema que creció en los márgenes: la otra educación superior 87
2.4.2. Latinoamérica 88
2.4.3. México 92
2.5. Conclusión: donde termina el mapa 97
3. CAPÍTULO METODOLÓGICO 99
3.1. Introducción 99
3.2. Tipo de estudio 100
3.3. Objetivo general 101
3.3.1. Objetivos específicos 101
3.4. Muestra 103
3.5. Método de recolección de datos 107
3.6. Consideraciones éticas 110
4. CAPÍTULO DE RESULTADOS 113
4.1. Introducción 113
4.2. Aguascalientes y su mosaico universitario: una cartografía de lo privado 115
4.3. Formas de habitar la universidad 123
4.3.1. Universidad Panamericana. Campus Aguascalientes 123
4.3.2. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Aguascalientes 127
4.3.3. Universidad Cuauhtémoc. Campus Aguascalientes 132
4.3.4. Instituto Escadia 136
4.3.5. Universidad Villasunción. Campus Aguascalientes 140
4.3.6. Global University 143
4.3.7. Conclusión: entre el lugar que se ocupa y el sentido que se construye 147
4.4. Una lectura analítica de las instituciones de educación superior privadas 149

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

4.4.1. Normatividad y política pública 149
4.4.2. Mercado y oferta educativa 156
4.4.3. Calidad y excelencia educativa 162
4.4.4. Acreditación y certificación 167
4.4.5. Prestigio y reputación 173
5. CONCLUSIONES 178
6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 185
7. REFERENCIAS 190
ANEXOS 212

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1: Evolución de GRE por región (2000-2020). UNESCO. 2022.....87
Gráfica No. 2: Porcentaje de la matrícula de instituciones privadas en Latinoamérica. 90
Gráfica No. 3: Matrícula de estudiantes de licenciatura en Instituciones Privadas de ES en México. 94
Gráfica No. 4: Cantidad de IESP en México. 94
Gráfica No. 5: Por ciento de matrícula de estudiantes de licenciatura por campo amplio de formación en IESP en México. 95
Gráfica No. 6: Cantidad de IES acreditadas y certificadas por COPAES, FIMPES y CIEES en México. 96
Gráfica No. 7: Matrícula de estudiantes de IESP en Aguascalientes. 116

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1: Caracterización general de las instituciones que conformaron la muestra. ...106
Tabla No. 2: Estructura conceptual del instrumento. ...108
Tabla No. 3: Oferta educativa por área de conocimiento. 2025...119
Tabla No. 4: Instituciones de acuerdo a la oferta de programas. ...120

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ACRÓNIMOS

1. **ABET:** Accreditation Board for Engineering and Technology.
2. **AC:** Aseguramiento de la calidad.
3. **AERA:** American Educational Research Association.
4. **ANUIES:** Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
5. **APA:** American Psychological Association.
6. **BERA:** British Educational Research Association.
7. **CEDES:** Centro de Desarrollo Sostenible.
8. **CeDIAM:** Centro para el Desarrollo de la Industria Automotriz en México.
9. **CENEVAL:** Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
10. **CEPAL:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
11. **CIEES:** Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
12. **COPAES:** Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
13. **CPEA:** Constitución Política del Estado de Aguascalientes.
14. **CPEUM:** Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
15. **EGEL:** Examen General para el Egreso de Licenciatura.
16. **ES:** Educación superior.
17. **ESP:** Educación superior privada.
18. **FIMPES:** Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.
19. **GRE:** Gross Enrolment Ratio / Gross Enrollment Ratio.
20. **GU:** Global University.
21. **IE:** Instituto Escadia.
22. **IEA:** Instituto de Educación de Aguascalientes.
23. **IESALC:** Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
24. **IESP:** Instituciones de educación superior privadas.
25. **ITESM:** Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
26. **LEEA:** Ley de Educación del Estado de Aguascalientes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

27. **LFPDPPP:** Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares.
28. **LGE:** Ley General de Educación.
29. **LGES:** Ley General de Educación Superior.
30. **LGMHCTI:** Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación.
31. **LGPDPPSO:** Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.
32. **MNC:** Marco Nacional de Cualificaciones.
33. **OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
34. **ODS:** Objetivos de Desarrollo Sostenible.
35. **ONU:** Organización de las Naciones Unidas.
36. **PDEA 2022-2027:** Plan de Desarrollo del Estado de Aguascalientes 2022-2027.
37. **PEIEA 2022-2027:** Plan Estratégico del Instituto de Educación de Aguascalientes.
38. **PROPHE:** The Program for Research on Private Higher Education.
39. **PSE 2025-2030:** Programa Sectorial de Educación 2025-2030.
40. **QS World University Rankings:** Quacquarelli Symonds World University Rankings.
41. **RVOE:** Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios.
42. **SEAES:** Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
43. **SEP:** Secretaría de Educación Pública.
44. **THE:** Times Higher Education World Reputation Rankings.
45. **UC:** Universidad Cuauhtémoc.
46. **UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
47. **UP:** Universidad Panamericana.
48. **UVAS:** Universidad Villasunción.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

RESUMEN

La presente investigación analiza las concepciones de los actores educativos seleccionados en torno a la excelencia educativa, los mecanismos de evaluación y acreditación, y el cumplimiento de estándares de calidad en instituciones de educación superior privada de Aguascalientes. El estudio posee un enfoque cualitativo, sustentado en la revisión documental, el análisis normativo y las entrevistas semiestructuradas a directivos y actores vinculados con seis instituciones privadas de educación superior. A partir de este trabajo, se desarrollaron cinco categorías de análisis: normatividad y política pública, mercado y oferta educativa, calidad y excelencia educativa, acreditación y certificación, y prestigio y reputación.

Los resultados muestran que la educación superior privada en Aguascalientes no constituye un campo homogéneo, sino un espacio institucional segmentado, donde cada universidad construye formas particulares de legitimidad, diferenciación y reconocimiento. Las concepciones de calidad y excelencia varían según la posición institucional y pueden asociarse con la infraestructura, planta docente, empleabilidad, cumplimiento de una promesa de valor, innovación, formación integral, acreditaciones o prestigio. Asimismo, la evaluación, la acreditación y la certificación aparecen como mecanismos ambivalentes que pueden favorecer una mejora institucional, la sistematización de procesos y la rendición de cuentas, pero también pueden operar como sellos de legitimación o rutinas de cumplimiento documental.

La investigación concluye que las instituciones privadas no solo responden a la demanda educativa, sino que también participan en la producción de expectativas, jerarquías y formas diferenciadas de acceso al reconocimiento social. Por lo tanto, la excelencia educativa se comprende como una construcción institucional situada y atravesada por la regulación, el mercado, la acreditación y el prestigio.

Palabras clave: educación superior privada, excelencia educativa, acreditación, calidad educativa, prestigio institucional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ABSTRACT

This research analyzes the conceptions of selected educational actors regarding educational excellence, evaluation and accreditation mechanisms, and the fulfillment of quality standards in private higher education institutions in Aguascalientes. The study follows a qualitative approach based on documentary review, normative analysis, and semi-structured interviews with directors and actors linked to six private higher education institutions. Based on this process, five analytical categories were developed: normativity and public policy, market and educational offer, educational quality and excellence, accreditation and certification, and prestige and reputation.

The findings show that private higher education in Aguascalientes does not constitute a homogeneous field, but rather a segmented institutional space in which each university constructs particular forms of legitimacy, differentiation, and recognition. The conceptions of quality and excellence vary according to institutional position: they may be associated with infrastructure, faculty, employability, fulfillment of a value promise, innovation, comprehensive education, accreditation, or prestige. Likewise, evaluation, accreditation, and certification appear as ambivalent mechanisms: they can promote institutional improvement, process systematization, and accountability, but they may also operate as symbols of legitimacy or as routines of documentary compliance.

The study concludes that private institutions not only respond to educational demand, but also participate in the production of expectations, hierarchies, and differentiated forms of access to social recognition. In this sense, educational excellence is understood as a situated institutional construction, shaped by regulation, market dynamics, accreditation, and prestige.

Keywords: private higher education, educational excellence, accreditation, educational quality, institutional prestige.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

INTRODUCCIÓN

La educación superior privada (ESP) constituye hoy un componente central para comprender las transformaciones contemporáneas de los sistemas universitarios y su crecimiento no puede explicarse únicamente como una ampliación de la oferta educativa, sino como parte de un proceso más amplio de masificación, diversificación institucional, segmentación social, regulación estatal y reconfiguración del sentido público de la educación. En América Latina y particularmente en México, la expansión de las instituciones de ESP ha estado relacionada con el incremento de la demanda, las limitaciones del sector público para absorberla plenamente, la flexibilización de los marcos regulatorios y la consolidación de una lógica de mercado que ha modificado la manera en que las instituciones se organizan, se legitiman y se posicionan ante la sociedad (Buendía, 2011; De Garay, 2013, 2015; Grediaga et al., 2024; Mendoza, 2022; Rifo & Durán, 2023).

En este contexto, la presente investigación se centra en el análisis de la ESP en Aguascalientes, entendida como un campo heterogéneo en el que conviven instituciones con trayectorias, modelos educativos, públicos, recursos, formas de reconocimiento y estrategias de legitimación distintas. A diferencia de una mirada que conciba a las instituciones privadas como un bloque uniforme, este trabajo parte de la premisa de que el subsistema privado se encuentra atravesado por diferencias internas significativas donde existen instituciones consolidadas y de prestigio, instituciones especializadas, universidades orientadas a la absorción de demanda, proyectos emergentes y modelos educativos que responden de manera diversa a las exigencias del mercado, la normatividad, la evaluación y las expectativas sociales de calidad.

Este tema adquiere una relevancia particular en Aguascalientes, una entidad en la que la ESP ha tenido una presencia sostenida dentro de la configuración del sistema educativo estatal, planteando preguntas importantes sobre su articulación con las políticas públicas, su relación con los procesos de evaluación y acreditación, sus formas de construir calidad y excelencia educativa, así como su capacidad para responder a las necesidades sociales, económicas y productivas del entorno. De ahí que esta investigación no busque únicamente describir el crecimiento del sector, sino comprender cómo las instituciones privadas producen sentidos sobre su propio quehacer, cómo justifican su lugar dentro del sistema de educación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

superior (ES) y qué mecanismos utilizan para construir legitimidad, diferenciación y reconocimiento.

El objetivo general de este estudio es: analizar las concepciones de los distintos actores educativos seleccionados en torno a la excelencia educativa, los mecanismos de evaluación y acreditación, y el cumplimiento de los estándares de excelencia educativa en las IESP de Aguascalientes, identificando su alineación con la legislación vigente y los estándares nacionales e internacionales de calidad. En correspondencia con este propósito, los objetivos específicos consisten en: examinar las concepciones en torno a la calidad y la excelencia educativa que tienen los actores seleccionados de las instituciones educativas que participan en el estudio. Identificar los estándares, referentes, recursos y condiciones institucionales que sustentan las concepciones de calidad y excelencia educativa de las instituciones participantes en el contexto de la ESP en Aguascalientes. Analizar los sentidos, funciones y usos que los actores seleccionados le atribuyen a la evaluación, la acreditación y la certificación en las instituciones participantes. Interpretar las formas en que las IESP que participan en el estudio construyen su legitimidad, diferenciación y reconocimiento institucional.

Para ello, la investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo, sustentado en revisión documental, análisis normativo y entrevistas semiestructuradas a actores educativos vinculados con instituciones privadas y con instancias relacionadas con la ES, la evaluación y la acreditación. Desde esta perspectiva, el interés no se reduce a verificar el cumplimiento técnico de estándares, sino a comprender los significados, tensiones y apropiaciones que los actores construyen en torno a conceptos como la calidad, la excelencia, la acreditación, la certificación, el prestigio y la reputación.

El documento se organiza en cinco capítulos: el primero presenta el planteamiento del problema, los antecedentes y la justificación de la investigación, aquí se sitúa el fenómeno de la ESP en un marco global, latinoamericano, nacional y local, destacando las condiciones que han permitido su expansión, así como los vacíos en el conocimiento que todavía existen en torno al caso de Aguascalientes. Este apartado permite mostrar que, aunque la ESP ha sido ampliamente discutida en México y América Latina, su estudio en contextos estatales específicos sigue siendo necesario para comprender las particularidades territoriales del fenómeno.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, normativo y referencial que sostiene la investigación, en el primer marco, se revisan las discusiones sobre la idea de universidad, la masificación de la ES, la privatización, la segmentación, la competencia, la desigualdad, la calidad, la evaluación, la acreditación, la certificación, el prestigio y los rankings. El marco normativo examina los principales ordenamientos legales que regulan la ES en México y en Aguascalientes. Por su parte, el marco referencial sitúa el crecimiento de la ESP en América Latina, México y Aguascalientes, permitiendo ubicar el caso local dentro de tendencias más amplias de expansión, diferenciación y regulación.

El tercer capítulo explica la estrategia metodológica empleada en el estudio, así como su enfoque, los objetivos, se explica la selección de la muestra y se describen los procedimientos de recolección de información. La muestra la integra seis IESP de Aguascalientes: la Universidad Panamericana (Campus Aguascalientes) (UP), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Aguascalientes) (ITESM), la Universidad Cuauhtémoc (Campus Aguascalientes) (UC), el Instituto Escadia (IE), la Universidad Villasunción (Campus Aguascalientes) (UVAS) y la Global University (GU), además de actores clave vinculados a la política pública, la evaluación y la acreditación. Dicha selección, responde a criterios de pertinencia analítica, diversidad institucional y capacidad para mostrar distintas formas de organización, legitimación y posicionamiento dentro del subsistema privado.

El cuarto capítulo constituye el núcleo analítico de la tesis, donde primeramente se presenta una cartografía general de la ESP en Aguascalientes; después, se realiza una lectura institucional de las seis universidades seleccionadas y finalmente, se desarrollan las cinco categorías de análisis: normatividad y política pública, mercado y oferta educativa, calidad y excelencia educativa, acreditación y certificación, y prestigio y reputación. A través de estas categorías, el capítulo pone en diálogo las entrevistas, la literatura especializada y el contexto normativo, con el propósito de comprender cómo las instituciones significan su proyecto educativo, cómo construyen su promesa de valor y cómo se posicionan en un campo atravesado por la regulación, la competencia, la evaluación y el reconocimiento social.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales de la investigación, donde se recuperan los principales hallazgos relacionados con los objetivos del estudio y se reflexiona sobre las implicaciones de analizar la excelencia educativa como una construcción

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

institucional situada. Las conclusiones muestran que la ESP en Aguascalientes no puede comprenderse solo desde sus cifras de crecimiento ni desde sus discursos institucionales, sino desde las tensiones que la atraviesan: la regulación y la autonomía, el mercado y la formación, el acceso y la distinción, la mejora y la simulación, el prestigio y la desigualdad. En este sentido, la tesis busca contribuir a una comprensión crítica del subsistema privado, reconociendo tanto su papel en la ampliación de oportunidades educativas, como los desafíos que plantea para la equidad, la calidad y el sentido público de la ES.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

1. CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1.1. Planteamiento del problema

En las últimas décadas, la ES ha experimentado una expansión sin precedentes a nivel mundial, según datos de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, por sus siglas en inglés) actualmente, más de 200 millones de personas cursan estudios en este nivel en todo el mundo, duplicándose prácticamente entre 2000 y 2020, al pasar del 19 % al 40 %; reflejando un crecimiento sin precedentes y traduciéndose en tasas brutas de matriculación (GRE, por sus siglas en inglés) que superan el 50 % en numerosos países y en algunos casos, incluso rebasan el 80 % (UNESCO, 2022) (Ver gráfico No. 1). Este crecimiento, sin embargo, se ha desarrollado en un contexto de profundas desigualdades estructurales, no solo entre países sino también al interior de cada uno, acentuando brechas en el acceso, la calidad y la pertinencia de la oferta educativa (CEPAL, 2024; OCDE, 2019; UNESCO, 2022).

En América Latina, la masificación de la ES ha estado íntimamente ligada a la expansión del sector privado como mecanismo para responder a la demanda insatisfecha y a las limitaciones fiscales de los Estados (Martínez et al., 2024). En muchos casos, este proceso ha sido impulsado por políticas de corte neoliberal que promovieron la lógica del mercado como reguladora del sistema, lo que ha tenido implicaciones significativas sobre la estructura, gobernanza y financiamiento de las instituciones de educación superior (IES) (Grediaga et al., 2024; Mendoza, 2022; OCDE, 2019). México no ha sido la excepción: desde la década de 1980, el país ha permitido (e incluso incentivado) el crecimiento del subsistema privado bajo marcos normativos laxos y con escasa supervisión efectiva (Buendía, 2011; De Garay, 2013, 2015; Rifo & Durán, 2023).

Este crecimiento del sector privado ha sido sostenido y profundo, entre 2000 y 2020, la cobertura nacional prácticamente se duplicó (de 21.5% a 42%) y el número de IESP aumentó en 250% para alcanzar más de 2,100 instituciones (ANUIES, 2025) (Ver gráfico No.3 y No.4). No obstante, esta expansión se ha dado en un entorno caracterizado por la heterogeneidad institucional, la precariedad en muchos casos y una regulación limitada que ha dificultado garantizar estándares mínimos de calidad. La presencia de instituciones con baja oferta académica y escasa matrícula es significativa, lo que ha transformado el panorama

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de la ES mexicana en un mercado altamente segmentado (Acosta, 2014; de Garay, 2015; Mendoza, 2022; Rodríguez y Ordorika, 2012).

A nivel nacional, los esfuerzos por establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad (como la evaluación y la acreditación) se han institucionalizado, especialmente a través de instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Sin embargo, diversos estudios (Acosta, 2014; Cuevas, 2015) han cuestionado la efectividad de estos mecanismos en mejorar de manera sustantiva la calidad de los programas y en reducir la desigualdad estructural del sistema. También se han documentado tensiones (Hernández et al., 2023; Medina-Orozco, 2022) entre los discursos de calidad y sus impactos reales, así como limitaciones en la aplicación territorial de estas políticas, lo que acentúa los desafíos en regiones con menor presencia de instituciones públicas fuertes.

En el estado de Aguascalientes, estos problemas adquieren una dimensión particular, donde se ha registrado históricamente una tasa de cobertura en ES por encima del promedio nacional y al mismo tiempo, se presenta una participación significativa del sector privado en la atención de la demanda educativa. De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la matrícula estatal en instituciones privadas supera los 20 mil estudiantes entre 2016 y 2024 (ver gráfico No. 7), lo que evidencia el peso que este subsistema ha adquirido dentro de la configuración local de la ES. También se suma que Aguascalientes se ubica entre las entidades con mayor concentración de matrícula de posgrado en IESP, con una proporción superior al 80%, lo que refuerza el protagonismo del sector privado, no solo en la formación profesional de licenciatura, sino también en la oferta de estudios de posgrado (CIEES, 2025; PDEA, 2022-2027).

Sin embargo, la relevancia cuantitativa de las IESP en Aguascalientes no se corresponde necesariamente con un conocimiento suficiente sobre su funcionamiento, sus formas de diferenciación interna, sus mecanismos de aseguramiento de la calidad (AC) ni sus concepciones sobre determinados temas como la excelencia educativa. En este contexto, el problema no radica únicamente en el crecimiento del sector privado, sino en la necesidad de comprender cómo se configura este subsistema en el ámbito estatal, qué lugar ocupan sus instituciones dentro de un mercado educativo segmentado y de qué manera se articulan con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los marcos normativos, las políticas de evaluación y las exigencias contemporáneas de calidad y excelencia.

De esta forma, el problema de investigación se reduce al análisis de la ESP en Aguascalientes como un subsistema heterogéneo, conformado por instituciones que no ocupan la misma posición ni ofrecen las mismas condiciones de acceso, formación, legitimación y reconocimiento. Esta heterogeneidad plantea interrogantes sobre la manera en que las IESP interpretan y llevan a cabo nociones como la calidad, excelencia, acreditación, certificación, prestigio y reputación; así como sobre el alcance real de los mecanismos normativos y de AC para regular, orientar o diferenciar su desempeño institucional.

Por tanto, el presente estudio, titulado *La ESP en Aguascalientes: un estudio sobre normativa, evaluación y excelencia educativa* busca analizar la configuración actual de la educación superior privada en el estado desde una perspectiva crítica y multidimensional. Para ello, se consideran las trayectorias institucionales, las características de la oferta académica, los mecanismos de admisión y diferenciación, así como las percepciones de actores educativos vinculados con instituciones privadas y con instancias relacionadas con la ES, la evaluación y la acreditación. Con ello, la investigación no pretende evaluar técnicamente a cada institución, sino comprender cómo se construyen y disputan los significados de calidad y excelencia dentro del subsistema privado de educación superior en Aguascalientes.

Dicha investigación se inscribe en la línea de investigación de Políticas, evaluación y calidad: sistema de educación superior e instituciones, específicamente en la subcategoría de instituciones y actores de la educación media superior y superior, de acuerdo con el Estado del Conocimiento de la Educación Superior realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Así mismo se inserta dentro de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de: Instituciones y Actores de Educación Media Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), al cual pertenece el actual posgrado, ambas líneas de investigación están estrechamente vinculadas y su pertinencia radica en su capacidad para integrar un enfoque crítico hacia los marcos normativos y sus implicaciones prácticas, permitiendo articular cómo las políticas y evaluaciones en materia de ES afectan directamente las experiencias y resultados de los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

1.2. Antecedentes

A nivel global, la ES constituye un campo de estudio amplio, complejo y diverso, que ha sido abordado desde múltiples aristas por la investigación académica internacional. En el caso de la ESP, lejos de tratarse de un fenómeno homogéneo o marginal, han formado parte estructural de muchos sistemas educativos desde sus orígenes (como ocurre en Estados Unidos, Japón o Corea del Sur) (Altbach et al., 2009; Slaughter & Rhoades, 2004) mientras que en otros contextos, como Europa occidental, han emergido en las últimas décadas como respuesta a transformaciones normativas, culturales y económicas impulsadas por procesos de internacionalización educativa (Zajda, 2005). La ESP ha sido estudiada desde enfoques que van más allá de su expansión cuantitativa, incluyendo análisis sobre su gobernanza académica (Ball, 2015; Bleiklie, 2018), sus modelos pedagógicos (Black & Wiliam, 1998; González & Wagenaar, 2003; Stobart, 2008; Tobón, 2013) y las dinámicas de financiamiento (Hemsley-Brown y Oplatka, 2016; Kotler y Armstrong, 2016; Solomon et al., 2016), así como su papel en la reproducción de desigualdades (Alon, 2009; Archer et al., 2003; Bourdieu, 1986; Brooks, 2003; Lucas, 2001; Mullen, 2012; Reay et al., 2005) o en la diversificación de la oferta académica (Ball, 2008; Ozga, 2008). También se han explorado críticamente los procesos de legitimación simbólica (Bonaccorsi, 2008; Clark, 1972; Crane, 1972; DiMaggio y Powell, 1983), la construcción del prestigio (Altbach y Hazelkorn, 2017; Marginson, 2017; Sadlak, 2014; Shin & Toutkoushian, 2011; van Vught & Ziegele, 2012), el aseguramiento de la calidad (Harvey y Green, 1993; Harvey y Newton, 2007; Martin y Stella, 2007; Schwarz y Westerheijden, 2004) y los marcos regulatorios que condicionan su operación (Anderson, 2003; Lasswell y Lerner, 1951; Foucault, 2000; Lukes, 2004; Jenkins, 1978), dando lugar a un cuerpo teórico heterogéneo que reconoce la coexistencia de lógicas de mercado, misión social y tradición educativa. En suma, la ESP es hoy una dimensión clave para entender los sistemas universitarios contemporáneos y las tensiones que atraviesan el derecho a la educación en el siglo XXI.

En América Latina, el estudio de la ESP ha adquirido un lugar destacado dentro de las ciencias sociales y de la educación, impulsado por su peso creciente en los sistemas universitarios de la región y por las múltiples tensiones que ha generado en términos de equidad, calidad y gobernanza (OCDE, 2019) y a diferencia de otros contextos globales, en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

gran parte del continente latinoamericano la expansión de las IESP respondió a limitaciones estructurales del Estado para absorber la demanda educativa en un contexto de ajuste económico y reforma neoliberal, particularmente desde la década de 1980 (Grediaga et al., 2024). Sin embargo, la investigación regional ha ido más allá del análisis de la cobertura, abordando también la diversificación institucional (Labraña y Brunner, 2022), las lógicas de mercado (Rama, 2017), la segmentación social del acceso (Martínez et al., 2024) y los retos normativos y evaluativos que enfrenta el sector (Hernández et al., 2019; Lemaitre, 2017). En este sentido, todos los autores anteriormente señalados han sido fundamentales para interpretar este fenómeno, desde enfoques que combinan lo estructural con lo institucional y que permiten comprender tanto las transformaciones macro del sistema como las dinámicas internas de las IESP. Los estudios también han enfatizado la heterogeneidad del subsistema privado en América Latina, distinguiendo entre instituciones de élite, de orientación religiosa, de perfil empresarial y de escasa calidad, muchas de ellas sin procesos formales de acreditación o vinculación territorial (Pérez, 2004). Toda esta producción académica ha contribuido a visibilizar las paradojas de un modelo que ha ampliado el acceso a la ES, pero que al mismo tiempo ha reproducido desigualdades estructurales y ha puesto en tensión la misión pública de la universidad en la región.

En México, la ESP ha sido objeto de un análisis profundo y continuo por parte de la comunidad académica, dada su creciente relevancia en el sistema nacional. Desde la década de 1980, el país ha experimentado una expansión sostenida del sector privado, alcanzando cerca de dos millones de estudiantes en 2024 y consolidando su participación por encima del 30% del total nacional (ANUIES, 2025; CIEES, 2025) (Ver gráfico No. 3). Esta expansión ha estado acompañada por una alta heterogeneidad institucional: la mayoría de las IESP son pequeñas, tienen una oferta educativa limitada a pocas disciplinas y operan con bajos niveles de matrícula y escasa participación en procesos formales de evaluación o acreditación (Mendoza, 2022). La literatura especializada ha abordado este fenómeno desde múltiples enfoques: la clasificación y tipología de instituciones (Álvarez, 2013; Álvarez y Urrego, 2017; 2019; Cuevas, 2015; De Garay, 2015; Gama, 2010; Muñoz et al., 2004), la calidad académica y los procesos de acreditación (Acosta, 2014; Barragán y Contreras, 2020; Buendía, 2011b; Hernández et al., 2023; Rodríguez y Ordorika, 2012; Rubio, 2007), las lógicas empresariales y de prestigio simbólico (Cuevas, 2015; Gil, 2010; Miller y de Garay,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2015) y los problemas de regulación y legitimidad estatal (Díaz et al., 2023; Peters et al., 2021). Un aspecto recurrente en la mayoría de los estudios consultados es la debilidad de los mecanismos de supervisión pública y en este sentido, diversos autores coinciden en que muchas IESP cumplen únicamente con el requisito mínimo del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), sin participar en procesos voluntarios de evaluación o acreditación externa, lo cual ha facilitado la proliferación de instituciones de bajo perfil, con oferta limitada y escasa matrícula. Esta situación ha contribuido significativamente a la segmentación del sistema y a una calidad desigual en la provisión educativa (Buendía, 2011; De Garay, 2015; Rodríguez y Ordorika, 2012; Mendoza, 2022) (Ver gráfico No.6). Así, el caso mexicano se presenta como paradigmático de las tensiones entre expansión y calidad, mercado y derecho, legitimidad estatal y estratificación institucional dentro de la ES contemporánea.

En el estado de Aguascalientes, la investigación sobre el subsistema privado de ES ha sido limitada, especialmente si se toma en cuenta la investigación a nivel nacional, aunque existen dos antecedentes significativos que permiten identificar los primeros esfuerzos analíticos en esta materia. El primero es el trabajo pionero de Barba (1996), quien estudió el caso de la Universidad Bonaterra desde una perspectiva institucional, mostrando cómo estas IES reproducen modelos profesionales clásicos, con baja vinculación al desarrollo regional y escasa diversificación disciplinaria. Años más tarde, la tesis doctoral de Jiménez (2011) amplió este enfoque al proponer una tipología de las IESP en Aguascalientes basada en criterios como orientación social, tamaño y antigüedad, además de analizar su expansión, organización y oferta académica. Este mismo estudio subrayó la débil integración de este sector dentro de las políticas estatales, su fragmentación institucional y su limitado compromiso con la evaluación de la calidad y la pertinencia social. Ambas investigaciones (aunque desarrolladas en contextos distintos) coincidieron en señalar que las IESP de Aguascalientes se caracterizan por su baja visibilidad pública, su orientación pragmática y su desvinculación con las estrategias de planeación educativa estatal.

Desde esta perspectiva, la presente investigación establece una continuidad crítica con esos antecedentes, proponiéndose actualizar y ampliar el estado del conocimiento sobre las IESP en Aguascalientes a más de una década de distancia del último estudio sistemático. En este último periodo, la matrícula privada ha crecido de forma sostenida, reflejando un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

comportamiento acorde con el patrón histórico del estado, que ha mantenido tasas de cobertura bruta superiores al promedio nacional y aunque las brechas se han reducido ligeramente en los últimos años, la entidad continúa destacando por su capacidad de absorción en el nivel superior (ANUIES, 2025) (Ver gráfico No. 7).

Sin embargo, este crecimiento no ha sido acompañado por investigaciones que evalúen su impacto en términos de calidad, equidad o articulación con el entorno productivo y social. Entonces a partir del diálogo con los estudios previos y con la bibliografía nacional e internacional, esta investigación busca ofrecer una mirada renovada que no se limite a la descripción del fenómeno, sino que aborde sus implicaciones estructurales, normativas y territoriales; en un contexto marcado por la segmentación del sistema educativo y la disputa por el sentido público de la universidad, por lo que comprender las dinámicas de dicho subsistema en Aguascalientes resulta clave.

1.3. Justificación

Llegados a este punto, resulta claro que las investigaciones sobre las IESP en México son fundamentales debido a su creciente relevancia dentro del sistema educativo nacional. En la actualidad, cada vez más, estas instituciones desempeñan un papel esencial en la formación de una parte significativa de la población estudiantil, además de contribuir a la diversidad de opciones educativas que caracterizan al país.

El estado del conocimiento del COMIE expresa su preocupación en relación a la falta de integración de las IESP en el marco de políticas nacionales generando brechas en la regulación y en los procesos de evaluación de calidad, lo que impide asegurar que todas las instituciones educativas ofrezcan una educación de excelencia (Díaz et al., 2023).

Esta preocupación adquiere mayor relevancia si se considera el marco normativo vigente en México, en el que la propia *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) establece que la ES forma parte de la obligatoriedad del Estado y que las autoridades deben generar políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad en este tipo educativo (DOF, CPEUM, 01-04-2025, art. 3°). A su vez, la *Ley General de Educación* (LGE) reconoce el derecho a la educación como una condición necesaria para el bienestar de las personas y establece que la educación impartida por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

particulares con autorización o RVOE constituye un servicio público sujeto a la rectoría del Estado (DOF, LGE, 07-06-2024). En esa misma línea, la *Ley General de Educación Superior* (LGES) define la ES como un derecho que contribuye al bienestar y al desarrollo integral de las personas, y plantea que las políticas en esta materia deben orientarse hacia la cobertura universal con equidad y excelencia (DOF, LGES, 20-04-2021).

Desde esta perspectiva, el estudio de las IESP no solo se justifica por su crecimiento cuantitativo, sino también porque forma parte de un ámbito educativo que la propia legislación mexicana reconoce como relevante para el cumplimiento de los fines nacionales de la educación. La LGES reconoce la contribución de las instituciones particulares que cuentan con autorización o RVOE para el logro de los principios, fines y criterios de la educación establecidos constitucionalmente; sin embargo, también señala que estas instituciones están obligadas a cumplir las disposiciones legales aplicables y a participar en procesos de planeación, evaluación y mejora continua (DOF, LGES, 20-04-2021). Por ello, analizar cómo las IESP de Aguascalientes comprenden y operan nociones como la calidad, excelencia, acreditación, certificación, prestigio y reputación permite observar de qué manera el subsistema privado se articula, tensiona o se distancia de los principios normativos que orientan la ES en México.

La presente investigación, por tanto, tiene como propósito contribuir al entendimiento de los factores que influyen en el logro de la excelencia educativa en el sector privado de ES en Aguascalientes, identificando las limitaciones y desafíos específicos que enfrentan estas instituciones en su búsqueda de altos estándares de calidad académica y en su capacidad de adaptación al entorno normativo. Estudiar las prácticas y enfoques que estas instituciones adoptan en pro de la excelencia permitirá, no solo analizar los obstáculos en la implementación de estos criterios de calidad, sino también proponer mejoras que favorezcan un sistema educativo inclusivo y adaptado a las demandas sociales de su entorno.

Este estudio también se enfoca en cerrar la brecha de conocimiento sobre el subsistema privado, el cual ha sido históricamente menos investigado en comparación con el sector público. Como lo han señalado diversos autores (De Garay, 2015; Rodríguez y Ordorika, 2012; Silas, 2005), el énfasis tradicional de la investigación educativa en México ha privilegiado el análisis de las universidades públicas, relegando al subsistema privado a un segundo plano en términos de producción académica, evaluación crítica y visibilidad

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

institucional. En el contexto de Aguascalientes, una región en la que los IESP han crecido y diversificado de manera acelerada (ANUIES, 2025) (Ver gráfico No. 7), esta investigación resulta especialmente relevante, ya que ayudará a identificar y contextualizar los retos y alcances de estas instituciones en un entorno estatal específico.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2. CAPÍTULO TEÓRICO

2.1. Introducción

Este capítulo constituye el eje articulador del pensamiento crítico y analítico que sustenta la presente investigación, que no se presenta como un bloque unitario, sino como un entramado compuesto por tres dimensiones complementarias: el marco teórico-conceptual, el marco normativo y el marco referencial; donde cada uno de estos marcos ofrece una mirada distinta pero interrelacionada sobre el fenómeno de la ESP, lo que permite construir un abordaje riguroso, contextualizado y multifacético del objeto de estudio.

Primeramente, el marco teórico-conceptual establece las bases analíticas desde donde se interrogan nociones clave como excelencia, evaluación, calidad, privatización y segmentación, a partir de un diálogo con autores clásicos y contemporáneos, y en sintonía con el contexto latinoamericano y mexicano. El marco legal**,** por su parte, indaga en los marcos normativos que regulan el sistema de ES a nivel nacional y estatal, no solo como un cuerpo de leyes, sino también como expresión de una política educativa y de los valores que esta prioriza. Finalmente, el marco referencial, aporta una lectura situada y empírica sobre el panorama regional y nacional, incorporando datos, tipologías y características institucionales que permiten aterrizar las reflexiones anteriores en una realidad concreta. Juntos, estos tres marcos conforman un capítulo integral que no solo teoriza, sino que también contextualiza, legisla y problematiza.

En las últimas décadas, la ES ha sido investida de un protagonismo inédito en las agendas nacionales e internacionales: se le encomiendan promesas de movilidad social, innovación tecnológica, competitividad global, cohesión democrática, desarrollo sostenible, entre muchas otras. Sin embargo, también está atravesada por disputas ideológicas, presiones mercantiles y tensiones estructurales que han reconfigurado sus sentidos, sus formas y sus horizontes.

Desde esa tensión, el siguiente apartado no busca proponer una definición cerrada ni lineal de la ES, por el contrario, se asume como un ejercicio de mapeo conceptual que explora las diversas tradiciones, transformaciones y controversias que han moldeado (y siguen moldeando) su mera existencia. Parte de una pregunta que no se deja responder con facilidad:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

¿qué es?, ¿qué ha sido? y ¿qué puede ser la universidad?, desde esa pregunta fundacional, el presente capitulo despliega una mirada analítica que interroga sus cambios más significativos: la masificación del acceso, la expansión del sector privado, la segmentación institucional, la racionalidad evaluativa, la privatización encubierta, las nuevas formas de estratificación social, los valores en disputa que configuran su misión pública y la política educativa que la sostiene.

Cada apartado dialoga con un doble registro: uno analítico, que reconstruye y problematiza los marcos teóricos disponibles; y otro ético-político, que interpela los sentidos que hoy se juegan en la universidad como una institución, porque pensar la ES no es solo una tarea académica: es también una toma de posición frente al tipo de sociedad que queremos construir. En este sentido, las páginas que siguen interrogan tanto los discursos de excelencia como los mecanismos de exclusión; tanto los indicadores de calidad como las prácticas de reproducción social; tanto la lógica de competencia como las promesas (aún vigentes) de democratización del saber.

El preste capítulo es, por lo tanto, un mapa provisorio del campo: una guía para pensar críticamente los sentidos y desvíos que ha tenido la ES en el siglo XXI y al cerrar, no entrega respuestas acabadas, pero sí abre interrogantes que deben seguir acompañando toda la reflexión investigativa: ¿Qué universidad necesita hoy la sociedad mexicana? ¿Qué lugar ocupa el sector privado dentro de ese horizonte? ¿Y qué políticas, valores e instituciones podrían reorientar el sistema hacia fines más justos, inclusivos y transformadores?

Porque en un escenario marcado por métricas, rankings y rendimientos, repensar la universidad exige también repensar sus valores fundantes y si algo se anticipa desde este mismo inicio, es que incluso las palabras más celebradas (como la “excelencia”) merecen ser interrogadas y reescritas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2.2. Marco Teórico-conceptual

2.2.1. La Gran Tradición: una idea incompleta

¿Tiene la ES un significado fijo, una definición universal o es más bien una idea en disputa modelada por contextos históricos, filosóficos, sociales y políticos? Esta pregunta, lejos de ser meramente teórica, revela la complejidad de un campo que ha sido moldeado a lo largo de los siglos por visiones contrapuestas sobre el conocimiento, la sociedad y el papel del Estado. La ES, más que una simple etapa del sistema educativo ha encarnado aspiraciones sociales, utopías ilustradas, agendas económicas y también ha sido objeto de crítica, disputa y transformación.

Pero comencemos con la definición enciclopédica, se entiende como: "educación que forma parte del sistema educativo y comprende la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior (RAE, 2023). No obstante, esta definición funcional dista de capturar la densidad simbólica, histórica y política de estas instituciones y como advierten diversos autores clásicos a lo largo del tiempo, hablar de ES es adentrarse en una conversación secular sobre el conocimiento, su sentido y su valor en la sociedad.

Los orígenes modernos de esta reflexión se sitúan en la Alemania del siglo XIX, donde pensadores como Kant, Schleiermacher y von Humboldt articularon una concepción de la universidad como un espacio de libertad para enseñar (Lehrfreiheit[1]) y aprender (Lernfreiheit), en el que la razón se cultiva y el conocimiento se explora en su totalidad, sin fines utilitarios inmediatos. Esta visión se sintetiza en el concepto alemán de Bildung[2], que expresaba las funciones educativas y cívicas amplias de la universidad, entendida como un

[1] *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*, que se traducen como "libertad de enseñar" y "libertad de aprender", respectivamente. *Lehrfreiheit* garantizaba que los profesores pudieran investigar y enseñar sin interferencia del Estado, mientras que *Lernfreiheit* permitía a los estudiantes elegir libremente sus cursos y campos de estudio, ambas ideas forman la piedra angular de las interpretaciones modernas de la libertad académica, enfatizando tanto la autonomía de los docentes como la libertad intelectual de los estudiantes (Commanger, 1963).

[2] En alemán, *Bildung* (que se puede traducir como "formación" o "cultivo") se refiere a un proceso de desarrollo personal y cultural que va más allá de la mera instrucción o enseñanza, es un concepto que enfatiza la autocomprensión, la reflexión crítica y la participación activa en la cultura con el objetivo de lograr una mayor madurez y autonomía (Murillo, 2022).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lugar donde la comprensión del conocimiento era en sí misma un logro fundamental. Desde esta perspectiva, la universidad concebía el conocimiento no solo como un bien personal, sino también como una herramienta con beneficios sociales, actuando así como instrumento para el desarrollo del Estado a través del fomento del pensamiento crítico y del desarrollo cognitivo avanzado de sus ciudadanos.

Por otra parte, en Oxford, Newman en su libro de *La idea de la universidad* desarrolló que el conocimiento tenía un valor intrínseco, un fin en sí mismo y si se cultivaba de manera desinteresada, podía ofrecer una educación liberal y una perspectiva filosófica (Landford, 2019). Por lo tanto, la universidad debía formar inteligencias cultivadas, capaces de un pensamiento filosófico y un juicio ético, despojando el lugar central que ocupaba la investigación sistemática del pensamiento humboldtiano.

A pesar de sus concepciones distintas ambos modelos compartían, sin embargo, una idea fundamental: que la ES debía contribuir al perfeccionamiento del individuo y por ende, al bienestar social. La universidad, entonces, no debía concebirse únicamente como una fábrica de profesionales, sino como un taller de humanidad.

Actualmente, el modelo clásico de universidad (aquella institución consagrada al cultivo del conocimiento por el conocimiento mismo, promotora de la libertad intelectual y garante de un espacio crítico para la formación del juicio) parece, a ojos de muchos, haber entrado en crisis. ¿Puede sostenerse en el presente esa visión idealista que defendieron Kant, Humboldt o Newman en un mundo cada vez más estructurado por la lógica del rendimiento, la utilidad y la empleabilidad? ¿Es aún posible pensar la universidad como un taller de humanidad, cuando se le exige operar como una empresa que genera capital humano?

Durante todo el siglo XX, esta concepción fue puesta a prueba en varias ocasiones y según el autor Ronald Barnet (en Shin y Teixeira, 2020), esta idea ha atravesado al menos cuatro grandes transformaciones: la primera vino desde Lyotard (1984), en *La condición posmoderna*, donde planteó que la universidad ya no se legitimaba a partir de la búsqueda de la verdad, sino por su capacidad para generar resultados medibles, en función de criterios de eficiencia y rentabilidad, por lo que el conocimiento dejaba de tener un valor intrínseco para convertirse en un instrumento más del sistema productivo, inaugurando así la era de la "performatividad" (p. 38-40). Esta transformación marcó el inicio de un deslizamiento epistemológico, donde la universidad de la razón comenzaba a disolverse.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En un segundo momento y dentro del propio sistema universitario estadounidense, con Allan Bloom (1987) en su libro *El cierre de la mente americana*, denunció cómo las universidades habían sucumbido al relativismo y reducido la educación a los deseos inmediatos de los jóvenes, abandonando la transmisión de la alta cultura y debilitando la formación del carácter y del juicio crítico. De esta forma, para Bloom, la universidad se alejaba de su función civilizatoria, perdiendo su profundidad intelectual y su compromiso moral.

La tercera transformación fue señalada por Bill Readings (1996), quien, en *La universidad en ruinas*, diagnosticó el colapso ontológico de la universidad moderna, ya no bastaba con advertir la pérdida de la verdad como horizonte, ahora se enfrentaba la pérdida de sentido institucional. Es decir, la universidad se transformaba en una burocracia funcional al servicio de una noción vacía de "excelencia", absorbida por el Estado y desconectada de cualquier proyecto cultural o epistémico coherente.

A esta serie de rupturas se suma una cuarta transformación final, que sería el surgimiento del constructo de la "universidad emprendedora", conceptualizado por Burton Clark en su libro *Creando universidades emprendedoras*, que irrumpió como nuevo modelo hegemónico, marcando un viraje hacia estructuras más flexibles, orientadas al mercado, capaces de generar ingresos, patentes y vínculos con el sector productivo (Smith, 1999). En este modelo, la autonomía académica se reconfigura, ya no como una condición para el pensamiento crítico, sino como una competencia para sobrevivir en un entorno competitivo y globalizado, donde los estudiantes se conviertan en consumidores estratégicos.

No faltan, por supuesto, las voces críticas a esta última idea y autores Slaughter y Rhoades (2004), desde el concepto de "capitalismo académico", advierten que las universidades han dejado de centrarse en el conocimiento para enfocarse en la producción de ingresos y este, lejos de ser un fin en sí mismo, se convierte en mercancía; el estudiante, en consumidor; y el docente, en gestor de proyectos autofinanciables (p. 26). En este contexto, la universidad ya no educa ciudadanos, sino técnicos, ya no pregunta por el sentido del mundo, sino por la tasa de retorno de la inversión en educación.

Frente a este panorama, la gran pregunta persiste: ¿puede la universidad reconciliar sus raíces humanistas con las exigencias contemporáneas?, ¿es posible un modelo que integre

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la excelencia académica con el compromiso público, sin diluirse en la eficiencia instrumental ni desaparecer entre los escombros de su tradición? La respuesta no es sencilla, lo que sí parece claro es que, lejos de haber desaparecido, el debate sobre los fines y significados de la ES se ha intensificado y hoy más que nunca, necesitamos imaginar modelos universitarios que respondan a los desafíos de la época sin renunciar a los valores que dieron origen a la Gran Tradición[3]. Como ha advertido la autora Angela Brew (2015), "el futuro de la universidad dependerá de su capacidad para formular preguntas críticas, abrirse al disenso y sostenerse como un bien público en medio de las presiones privatizadoras del presente" (p. 110).

2.2.2. Cuando la excepción se volvió en regla

Para comprender cabalmente el alcance de la masificación como un fenómeno contemporáneo es necesario situarlo desde una perspectiva más amplia, que no solo contemple los datos estadísticos, sino que explore las raíces conceptuales e ideológicas que le dieron forma. Detrás del crecimiento exponencial de la matrícula y de la diversificación del estudiantado, subyace una transformación profunda del significado social y cultural de la ES y en efecto, lo que hoy parece un proceso "natural" o "inevitable" ha estado históricamente marcado por representaciones sociales, disputas ideológicas y modelos de organización del saber que han trazado una clara frontera entre lo que se consideraba educación "para las élites" y lo que se percibe como educación "para las masas". Por ello, conviene mirar hacia atrás y analizar cómo se ha construido históricamente esta división, qué ideas la sustentaron y cómo siguen operando, incluso en los discursos actuales.

Desde el inicio de nuestra historia, las universidades fueron instituciones reservadas para los estratos más altos social, económica y culturalmente; donde estas eran pocas y por transitividad, eran todas instituciones educativas de élite. Esta concepción no se ha

[3] La expresión *Gran tradición* hace referencia a los modelos universitarios históricos que han concebido a la ES como un proyecto formativo integral, orientado no solo a la transmisión de conocimientos técnicos o profesionales, sino también a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con el bienestar colectivo y el avance del conocimiento. Esta tradición, anclada en ideales humanistas, científicas y cívicas, contrasta con las visiones contemporáneas que tienden a instrumentalizar la universidad como un mero proveedor de servicios al mercado (von Humboldt, 1810; Newman, 1852; Kerr, 1963; Rothblatt, 1997 citados en Shin y Teixeira, 2020).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

desvanecido en la actualidad, donde algunas de estas universidades siguen siendo vistas como tal y por consiguiente, representando lo mejor y lo más sabio; contrastando con la masa de universidades más nuevas, que donde la calidad a menudo se considera dudosa y por lo tanto, deben ser monitoreadas por sus superiores institucionales a través del Estado (Shin y Teixeira, 2020).

Llegados a este punto, es importante señalar que el propio término "masificación" arrastra consigo una carga simbólica que refuerza imaginarios elitistas: al oponer lo masivo a lo exclusivo, que se remonta a las viejas teorías de las élites sociales y políticas de la escuela clásica europea de finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Mosca, 1939; Pareto, 1968), en las cuales la ES debía mantener su carácter de privilegio. Esta herencia discursiva no solo persiste, sino que se filtra en las representaciones que aún circulan sobre la calidad y el valor de las instituciones, dividiendo entre universidades de "élite" y universidades "para las masas".

En 1973, el sociólogo de la Universidad de California, Martin Trow (1973), publicó un ensayo titulado *Problemas en la transición de la educación superior de élite a la de masas* y convirtiéndose, quizás, en el trabajo más influyente de su tiempo; en él, declara que la ES transita por tres fases: de élite, cuando menos del 15% de la población accede a ella; de masas, cuando este acceso alcanza entre el 15% y el 50%; y universal, cuando supera esa cifra y se convierte en una expectativa casi obligatoria para el ejercicio de la ciudadanía plena (p. 6). De esta forma, el propósito de la ES pasó de "moldear la mente y el carácter de la clase gobernante" (élite) a preparar a un grupo más amplio en habilidades profesionales y técnicas (masiva); y a preparar a toda la población en "adaptabilidad" al cambio social y tecnológico (universal) (p. 8). Por lo tanto, el acceso pasó de ser un privilegio (élite) a un derecho (masiva) y finalmente a una "obligación" (universal), al menos para las familias de clase media y en última instancia, para todos (p. 19).

De esta forma, la masificación de la ES transformó no solo la cantidad de estudiantes que accedían a ella, sino también su composición social, sus motivaciones y sus expectativas y el ingreso de nuevos sectores sociales (provenientes de entornos no tradicionales), generó una presión inédita sobre las estructuras universitarias, que debieron adaptarse a un estudiantado más diverso, con trayectorias educativas irregulares y demandas pragmáticas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vinculadas al empleo y la movilidad social. Las aulas dejaron de ser espacios homogéneos para convertirse en escenarios de pluralidad social, lo cual obligó a revisar los métodos de enseñanza, los perfiles curriculares y las formas de acompañamiento académico (Teichler, 2009; Kwiek, 2009).

Pero esta transición, aunque necesaria y positiva en términos de justicia social, también implicó una reconfiguración del pacto entre la universidad y el Estado, dando como resultado la necesidad (o la justificación política e ideológica) de diversificar las fuentes de financiamiento y comenzaron a abrir la puerta (o retomaron) a otro factor: el sector privado.

2.2.3. La educación con factura

La privatización, dentro del contexto de la ES, puede definirse como el surgimiento de IESP (con fines de lucro), también conocidas como "sector privado de la ES", ya sea a nivel global o dentro de sistemas nacionales. Este fenómeno suele cuantificarse con base en la proporción de la matrícula total de ES que corresponde a instituciones privadas (Levy, 2012). Además de referirse al crecimiento del sector privado, el término también se utiliza para describir la necesidad de que las instituciones públicas de ES generen ingresos para financiar (al menos en parte) sus operaciones y con ello, reducir su dependencia de los fondos públicos (Altbach et. al. 2009).

A partir de esta definición amplia, se entiende que la privatización no alude únicamente a la propiedad o financiamiento institucional, sino también a un cambio de comportamiento en las universidades, consecuencia directa de la modificación en sus fuentes de ingresos. En este sentido, la privatización afecta tanto a los ingresos como a los gastos institucionales y economistas como Toutkoushian, han demostrado que las universidades privadas obtienen la mayor proporción de sus ingresos de las matrículas, pero gastan mucho más en servicios estudiantiles (como asesoramiento, paisajismo del campus o vida en residencias) por estudiante que las universidades públicas (Toutkoushian, 2001 citado en Shin y Teixeira, 2020).

Ahora bien, dentro del vasto campo de estudio de la privatización educativa, es fundamental distinguir entre dos formas conceptuales que permiten comprender su alcance y sus mecanismos: la privatización exógena y la privatización endógena. La primera, más visible y tradicional, se refiere al crecimiento de instituciones privadas formales (típicamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

fundadas por actores no estatales y muchas veces con fines de lucro) que operan al margen del sistema público, aunque eventualmente pueden colaborar con él. En cambio, la privatización endógena implica una transformación interna del propio sector público, que comienza a adoptar lógicas de mercado, prácticas de gestión empresarial y formas de financiamiento alternativo (Ball y Youdell, 2008). Esta distinción no es meramente académica: ayuda a visualizar cómo la lógica privatizadora puede penetrar incluso en instituciones que mantienen su estatus legal como públicas. De esta manera, el análisis de la ESP no puede desvincularse del estudio de las formas en que la privatización ha reconfigurado también a lo público, borrando fronteras que antes parecían claramente delimitadas.

Lejos de ser un fenómeno reciente, la privatización ha estado presente desde los orígenes mismos de la ES. Las universidades más antiguas del mundo[4] surgieron en el seno de comunidades religiosas, funcionando en un espacio intermedio entre lo público y lo privado, sin responder exclusivamente a lógicas estatales ni comerciales (Haskins, 1923). En el caso de Estados Unidos (que posee el sistema de ES masiva más antiguo y extenso del mundo) puede identificarse una "Edad Dorada[5]" de las universidades públicas entre la era progresista y la Segunda Guerra Mundial, una etapa en la que aún era posible distinguir con claridad las fronteras entre lo público y lo privado en el ámbito universitario (Levine, 1986).

[4] Las universidades más antiguas del mundo surgieron como centros de enseñanza superior vinculados inicialmente a instituciones religiosas. La primera universidad reconocida como tal, es la Universidad de al-Qarawiyyin, fundada en el año 859 en Fez, Marruecos y hoy en día continúa en funcionamiento. Le siguen otras instituciones clave en la configuración del modelo universitario occidental, como la Universidad de Bolonia (Italia, 1088), considerada la primera universidad europea en sentido moderno; la Universidad de Oxford (Inglaterra, 1096); la Universidad de París (Francia, oficialmente reconocida en 1200) y la Universidad de Salamanca (España, 1218). Estas universidades sentaron las bases del sistema universitario medieval europeo, consolidando estructuras como las facultades, los grados académicos y la enseñanza en latín, convirtiéndose en referentes duraderos para la organización del conocimiento en la tradición occidental.

[5] La *Edad Dorada* de la ES estadounidense se refiere al periodo comprendido entre mediados de la década de 1940 y finales de los años setenta, caracterizado por una expansión sin precedentes del sistema universitario público, bajo un paradigma de inversión estatal robusto y la consolidación de la universidad como bien público. Este periodo fue inaugurado por la promulgación del Servicemen's Readjustment Act (GI Bill, 1944), que democratizó el acceso a la ES al subvencionar la matrícula universitaria de millones de veteranos de guerra, ampliando el acceso y diversificando el perfil del estudiantado. Simultáneamente, la Guerra Fría incentivó el financiamiento federal de la investigación científica y tecnológica, integrando a las universidades en el aparato nacional de desarrollo e innovación (Altbach et al., 2009). También durante este periodo ocurre una gran inmigración procedente de Europa, dentro de la cual, se encontraban intelectuales y científicos reconocidos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, lo que sí constituye una novedad en las últimas décadas es el conjunto de fuerzas que ha llevado a muchas universidades públicas (particularmente a las grandes universidades de investigación) a adoptar comportamientos propios de las instituciones privadas (endógenas). Esta tendencia ha ganado peso como uno de los procesos dominantes en la reconfiguración de múltiples sistemas nacionales de ES, con el aumento de los costos operativos, recortes sostenidos del financiamiento público y transformaciones ideológicas e institucionales (Marginson, 2007).

Así, la privatización no se limita a una forma única y puede materializarse de manera estructural: afectando el régimen de propiedad de la institución de forma funcional, alterando los mecanismos de financiación o de gestión; o incluso discursiva, cuando las políticas públicas y el lenguaje institucional adoptan marcos conceptuales propios del ámbito empresarial. Como señalan diversos autores (Kezar, 2006; Morphew y Huisman, 2002; Neave, 1979), estas transformaciones impactan profundamente la misión institucional, dando lugar a un escenario en el que la ES ya no se define únicamente como un derecho, sino también como un servicio susceptible de ser comprado, vendido y evaluado en términos de eficiencia.

Llegados a este punto podemos hablar de ESP y entender que no se trata solamente de un fenómeno estadístico (una cifra dentro de un porcentaje global), sino de un cambio profundo en la forma en que las sociedades entienden el derecho a la educación, el rol del Estado y la función de la universidad en la vida pública. Lo que en décadas anteriores era una excepción residual o un complemento marginal del sistema público, hoy se presenta como un actor consolidado y en muchos países, en expansión.

Cada una de las dimensiones de la privatización se encuentra reflejada en la teoría del capitalismo académico[6] desarrollada por Slaughter y Rhoades (2004), quienes describen cómo la mercantilización penetra todos los aspectos de la vida universitaria. En este modelo,

[6] El término *Capitalismo académico* (Academic Capitalism) fue acuñado por Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997) y profundizado posteriormente por Slaughter y Rhoades (2004), para describir los procesos mediante los cuales las universidades y el personal académico adoptan lógicas de mercado en la producción y gestión del conocimiento. Este fenómeno se manifiesta en la búsqueda activa de financiamiento externo, la comercialización de resultados de investigación, la competencia entre instituciones por estudiantes "rentables" y la subordinación de los fines educativos a criterios de productividad, rentabilidad o empleabilidad. Así, las universidades dejan de ser exclusivamente espacios de formación pública o crítica y se convierten también en actores económicos que participan en mercados del saber.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los estudiantes son concebidos como consumidores, la investigación se transforma en un producto susceptible de ser patentado y comercializado, y los planes de estudio se empaquetan como bienes de consumo. Este enfoque crítico evidencia cómo el marco neoliberal dominante ha rediseñado los sistemas de ES para acelerar la conversión del conocimiento en ganancia económica, ya sea a través de la propiedad intelectual, la generación de patentes o la formación de estudiantes entendidos como capital humano para el mercado laboral. Sin embargo, esta lectura funcional no agota la complejidad del fenómeno: el auge de la ESP ha venido acompañado de una mutación ideológica más profunda, que desplaza la noción de universidad como bien público garantizado por el Estado hacia una concepción de la educación como servicio, producto o inversión individual (Slaughter y Rhoades, 2004). Este cambio no solo ha reconfigurado la estructura del sistema educativo, sino también ha transformado las expectativas sociales sobre la educación, el papel del conocimiento y el propio sentido de lo que implica "estudiar en la universidad".

Así, la ESP se convierte en objeto de sospechas y de aspiraciones simultáneas: es sospechosa porque, en muchos casos, se asocia a baja calidad, fines lucrativos y falta de regulación; pero también es aspiracional porque promete acceso rápido, formación práctica y en ocasiones, prestigio diferenciado (Acosta, 2014). En este campo de tensiones se inscribe el análisis que sigue: no como una condena automática ni una defensa acrítica del sector privado, sino como un esfuerzo por comprender su lógica, su diversidad, sus aportes y sus límites a la luz de los cambios estructurales que atraviesan la ES en pleno siglo XXI.

2.2.3.1. Del nombre a la sustancia: definiendo lo privado

Hablar de ESP exige, antes que nada, detenerse en su definición: ¿qué hace que una institución sea realmente "privada"?, ¿es suficiente con que no sea de propiedad estatal?, ¿depende de su fuente de financiamiento, de su gobernanza, de su lógica institucional o de su relación con el mercado? La respuesta, lejos de ser unívoca, ha dado lugar a un intenso debate en la literatura académica y en la práctica política de numerosos países.

El criterio más comúnmente aceptado y utilizado por organismos internacionales como la UNESCO y el Programa de Investigación sobre Educación Superior Privada (PROPHE, por sus siglas en inglés) es el jurídico-administrativo: "se considera privada a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

toda institución reconocida y clasificada como tal por las autoridades de cada país, independientemente de su modelo organizativo, su origen religioso, su misión educativa o su vocación lucrativa" (Levy, 1986; PROPHE, 2016 citados en Shin y Teixeira, 2020, p. 2305). Sin embargo, esta definición presenta limitaciones al no captar la intensidad de la "privacidad", ni las diferencias sustantivas entre: instituciones formalmente privadas, pero profundamente dependientes de subsidios estatales y aquellas que operan con total autonomía, tanto financiera como normativa.

De ahí que algunos autores hayan propuesto hablar no de "lo privado" como categoría cerrada, sino de una progresión de "privacidad" que atraviesa múltiples dimensiones: desde el financiamiento hasta la gobernanza, pasando por la misión institucional, la regulación estatal y la inserción en el espacio público (Levy en Shin y Teixeira, 2020). Desde esta perspectiva, ser "privado" no es una condición binaria, sino un continuo, donde hay instituciones formalmente privadas que operan con fuertes subsidios públicos y hay universidades públicas que, por la vía de la autofinanciación, la venta de servicios y la búsqueda de alianzas empresariales, adoptan comportamientos típicos del sector privado (privatización endógena). Como ha observado Levy (2013), el proceso de privatización no se limita al crecimiento del sector privado, sino que incluye también el incremento de la "privacidad" dentro del sector público (p. 35).

A esta ambigüedad conceptual se suma una variedad terminológica y es que, en distintos contextos, los gobiernos han optado por utilizar eufemismos para suavizar la carga simbólica del término "privado". Así, en países como China y Vietnam se habla de "instituciones semipúblicas" o "fundadas por el pueblo"; en Europa del Este se utilizan expresiones como "no gubernamentales"; y en América Latina, el término "particular" ha reemplazado en ocasiones al de "privado", sin alterar sustancialmente su significado (Levy en Shin y Teixeira, 2020, p. 2807). Estas distorsiones semánticas no son inocentes: reflejan tanto la incomodidad política con el concepto de privatización, como los intentos de los gobiernos por legitimar su expansión sin enfrentar resistencias ideológicas.

En este sentido, la privatización, también a nivel discursivo y normativo se ha consolidado mediante la adopción de lenguajes y marcos conceptuales propios del ámbito empresarial. Como señalan diversos autores (Álvarez y Urego, 2019; Buendía, 2011; Cuevas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2015; de Garay, 2013), la competencia por legitimidad y prestigio ha llevado a muchas instituciones privadas a simular modelos de calidad a través de procesos de acreditación voluntaria o estrategias de marketing académico, más que por transformaciones profundas en su quehacer educativo. Además, retomando el trabajo de Levy (2012), el uso de eufemismos como "particular" o "instituciones no gubernamentales" ha contribuido a naturalizar la presencia del sector privado sin cuestionar su rol estructural ni sus impactos en la equidad del sistema. En este contexto, la privatización en América Latina y México no puede leerse únicamente como un fenómeno de expansión cuantitativa, sino como una transformación ideológica más amplia, que redefine la misión, el lenguaje y las expectativas sociales de la universidad contemporánea.

Por todo esto, cuando hablamos de ESP no basta con remitirse a su definición legal, es necesario analizar la intensidad y el alcance real de su autonomía, su inserción en el sistema educativo, sus modelos de gestión y su vinculación con la esfera pública. Solo así es posible entender la complejidad de un sector que, como veremos a continuación, no es homogéneo ni responde a una lógica única, sino que presenta una diversidad de formas, propósitos y estrategias institucionales que lo hacen al mismo tiempo imprescindible y problemático dentro del sistema de ES.

2.2.3.2. Tipologías y clasificaciones: heterogeneidad bajo una etiqueta común

Si la categoría de ESP es ambigua en términos conceptuales y jurídicos, aún más lo es cuando se observan las múltiples formas que adopta en la práctica. Lejos de constituir un bloque uniforme, el sector privado está atravesado por una marcada diversidad institucional, tanto en sus orígenes como en sus objetivos, estructuras, misiones y vínculos con el Estado y el mercado. Esta heterogeneidad ha motivado el desarrollo de tipologías analíticas que permiten clasificar, comparar y comprender la complejidad del fenómeno, más allá de una lectura binaria entre lo público y lo privado.

No obstante, es importante reconocer que la clasificación de las instituciones de ES no se agota en una sola propuesta, diversos sistemas han sido desarrollados para ordenar esta diversidad, atendiendo a criterios como la misión institucional, la organización, el tipo de control, el nivel de oferta educativa o el perfil de actividades. Ejemplos paradigmáticos son

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la Clasificación Carnegie[7] en Estados Unidos, que distingue a las instituciones en función de su grado de investigación, enseñanza y servicio comunitario (Carnegie Fundation, 2025); el proyecto U-Map[8] en Europa, que construye perfiles institucionales a partir de indicadores de docencia, investigación, internacionalización y compromiso regional (van Vught et al., 2010); o las clasificaciones nacionales como los proyectos 211 y 985[9] en China, que designan instituciones clave para la investigación de alta calidad (Lixu, 2004; Zha y Hayhoe, 2014). En cada uno de estos modelos, se evidencia que las tipologías son múltiples y responden a contextos históricos, políticos y académicos diversos, formalizando distinciones que antes se sostenían de manera más informal o intuitiva.

Retomando el influyente trabajo de Daniel Levy de 1986, quien propuso inicialmente una clasificación basada en "olas" históricas de expansión del sector privado: primero, las universidades religiosas; luego, las universidades seculares de élite y finalmente, las instituciones de absorción de la demanda. Esta propuesta fue posteriormente reelaborada y adaptada por varios autores a lo largo de los años (Álvarez, 2013; Balán y García de Fanelli en Kent, 1997; Gama, 2010; Muñoz et al., 2004), quienes ofrecieron versiones más precisas para contextos nacionales específicos como el caso mexicano.

Desde esta base, se han consolidado al menos cuatro grandes configuraciones internas que permiten clasificar con mayor precisión a las IESP: en primer lugar, *el sector identitario*, donde se agrupan instituciones con una orientación confesional, étnica o cultural definida.

[7] La *Carnegie Classifications* es un sistema de clasificación desarrollado por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, creado en 1970 y es utilizada ampliamente en Estados Unidos para categorizar las IES según características estructurales como el nivel de los títulos ofrecidos, la intensidad de la investigación, el tamaño del estudiantado y el tipo de control (público o privado). Esta tipología sirve como referente para análisis comparativos, diseño de políticas educativas y toma de decisiones institucionales en el ámbito universitario (Carnegie Fundation, 2025).

[8] El *U-Map* (University Mapping Project) fue desarrollado en Europa como un instrumento para visualizar la diversidad del sistema de ES, esta herramienta no produce rankings ni jerarquías, sino que permite ubicar a las instituciones en familias tipológicas según su misión y funciones predominantes como orientación educativa, intensidad investigadora, internacionalización, compromiso regional y transferencia de conocimiento (van Vught et al., 2010).

[9] Los *Proyectos 211 y 985* fueron iniciativas estratégicas del gobierno chino para fortalecer la ES y consolidar universidades de élite capaces de competir a nivel internacional. El Proyecto 211, lanzado en 1995, buscaba elevar la calidad de aproximadamente 100 universidades clave para el siglo XXI. Posteriormente, el Proyecto 985, anunciado en 1998, se centró en un grupo más reducido de instituciones con potencial para convertirse en "universidades de clase mundial". Ambos proyectos impulsaron fuertes inversiones en investigación, infraestructura, reclutamiento académico e internacionalización, transformando significativamente el panorama universitario chino. Finalmente en 2017, ambos fueron reemplazados por el nuevo plan "Double First-Class", orientado a continuar esta política de excelencia institucional (Lixu, 2004; Zha y Hayhoe, 2014).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Su misión educativa se centra en la preservación o promoción de una identidad específica (religiosa, de género, comunitaria, etc.) y muchas veces en oposición a modelos educativos más laicos o estatales. En segundo lugar, se encuentra *el sector elitista*, estas instituciones destacan no solo por su autonomía financiera, sino por su posicionamiento nacional e internacional, su selectividad, sus vínculos estratégicos con el sector productivo y su papel activo en la formación de élites intelectuales, económicas y políticas. Este sector tiende a imitar algunas características simbólicas y estructurales de las universidades públicas más consolidadas desde su posición de independencia legal y financiera, desafiando la idea de que la calidad y el prestigio académico son patrimonio exclusivo del sector público. En tercer lugar, está *el sector semielitista*, conformado por instituciones que, sin alcanzar los estándares académicos de las universidades de mayor prestigio, logran mantener niveles aceptables de calidad, organización y reconocimiento social. Estas instituciones suelen atraer a sectores de clase media o media-alta que buscan una educación privada diferenciada pero no necesariamente de élite. En último lugar, se ubica *el sector de absorción de demanda*, el más numeroso y dinámico, compuesto por instituciones creadas para ofrecer acceso a estudiantes que no lograron ingresar al sistema público. Su principal fortaleza es la flexibilidad organizativa y su capacidad de adaptación a las exigencias del mercado laboral; sin embargo, en este sector se concentran también las instituciones de menor calidad y aquellas que operan con fines estrictamente comerciales (Álvarez, 2013; Álvarez y Urrego, 2017; Álvarez y Urrego, 2019; Cuevas, 2015; De Garay, 2015; Jiménez, 2015; Silas, 2005).

Por último, cabe resaltar que estas tipologías no deben entenderse como clasificaciones cerradas ni como jerarquías fijas, sino como herramientas analíticas para reconocer diferencias y semejanzas dentro de un subsistema profundamente heterogéneo. Como advierte Gama (2010), la construcción de tipologías resulta útil precisamente porque permite ordenar un campo institucional diverso, pero estas clasificaciones deben ser revisadas y matizadas de acuerdo con las características concretas de los sistemas estatales. En este sentido, las IESP pueden diferenciarse no solo por su origen, orientación social, trayectoria o público objetivo, sino también por la estructura de su oferta académica, su grado de consolidación, su escala institucional, sus vínculos con el mercado profesional y sus formas particulares de legitimación. Por ello, las categorías aquí retomadas funcionan como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

referentes conceptuales para orientar el análisis, sin asumir que agotan todas las configuraciones posibles de la ESP en contextos locales específicos.

2.2.4. El precio del saber: competición y segmentación

¿Es pagar sinónimo de acceder a una mejor educación?, ¿elegir una universidad es, como elegir una marca? Estas preguntas, revelan una transformación profunda en la manera en que concebimos la ES y cada vez más, el acto de estudiar parece teñido por lógicas de consumo: pagar más se asocia con recibir más; lo costoso se vincula con lo exclusivo y lo exclusivo, con lo excelente. Esta equivalencia (en apariencia sencilla), tiene raíces culturales y filosóficas hondas y consecuencias estructurales en los sistemas educativos.

Desde la base fundacional del marketing, la segmentación de mercado se entiende como una herramienta fundamental, siendo una estrategia para dividir un público potencial en grupos diferenciados de consumidores con características, necesidades y valores compartidos (Hemsley-Brown y Oplatka, 2016; Solomon et al., 2016). Esta técnica retoma cuatro grandes variables de agrupación: la geográfica, la demográfica, la conductual y la psicográfica (Kotler y Armstrong, 2016).

Sin embargo, su aplicación en la ES implica tensiones éticas y políticas: mientras que segmentar permite diseñar estrategias específicas para captar poblaciones tradicionalmente alejadas del sistema educativo, también puede reproducir lógicas de exclusión si se prioriza a ciertos grupos en función de criterios económicos o de prestigio social (Hemsley-Brown y Oplatka, 2016).

Esta dinámica se refuerza en contextos donde la proliferación de datos numéricos sobre instituciones (rankings, indicadores de empleabilidad, evaluaciones estandarizadas, etc.) contribuye a presentar la educación como un bien de consumo cuantificable; donde el predominio del "conocimiento numérico" transforma realidades complejas en cifras comparables, facilitando la instrumentalización de la decisión educativa bajo lógicas de mercado (Ball, 2008; Ozga, 2008).

En México, la segmentación y diferenciación del mercado de la ESP ha seguido trayectorias específicas y como señala Buendía (2011, 2016), el marco regulatorio ha actuado más como un incentivo que como una barrera a la entrada, favoreciendo la proliferación de instituciones que ofrecen carreras de bajo costo y alta demanda, particularmente en el ámbito

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de las ciencias sociales y administrativas. En consecuencia, el mercado se ha polarizado: a un extremo, las instituciones de élite, que basan su atractivo en el prestigio y el networking[10]; en el otro, un vasto conjunto de instituciones de perfil medio y bajo, cuya promesa educativa se centra en la "oportunidad" de acceso (Cuevas, 2015).

En este escenario, el consumo dicta la demanda: la preferencia estudiantil por ciertas carreras (administración, derecho, contabilidad, etc.) ha moldeado la oferta educativa de las instituciones, privilegiando programas de fácil implementación, bajo costo operativo y alta demanda; delegando a su vez, carreras que requieren mayores inversiones en infraestructura, como medicina, zoología o agronomía, por ejemplo, provocando una desproporción en la formación de profesionales en áreas estratégicas para el desarrollo del país.

Este fenómeno acarrea consecuencias negativas: una sobreoferta de profesionistas en ciertas áreas saturadas y una carencia en campos fundamentales para la soberanía alimentaria, el cuidado de la salud o la gestión ambiental (de Garay, 2013; Miller y de Garay, 2015). En otras palabras, la lógica de mercado, basada en la inmediatez de la demanda, termina moldeando no solo los proyectos individuales, sino las prioridades colectivas de desarrollo (ver gráfico No. 5) (ANUIES, 2025).

Esta diferenciación se expresa también en los precios de las colegiaturas, que varían no solo entre instituciones sino también al interior de una misma universidad según la región del país (Buendía, 2016). Así, la creciente identificación de las universidades con marcas (algunas asociadas a prestigio y otras a accesibilidad) refuerza este fenómeno, lo que en otro tiempo se comprendía como un proyecto formativo hoy se elige, en ocasiones, como se elige un producto: por su empaque, por su precio y por su promesa de estatus. Esta lógica comercial transforma también las expectativas del estudiantado, que ya no solo busca conocimiento o desarrollo personal, sino una rentabilidad clara: empleabilidad, movilidad social y retorno económico.

[10] El término *Networking* refiere al proceso de establecer, mantener y activar redes de contacto profesional con el fin de intercambiar información, oportunidades, recursos o influencias. En el contexto educativo y académico, el *networking* no solo opera como una estrategia individual de posicionamiento, sino también como un mecanismo estructural que reproduce dinámicas de acceso, exclusión y capital relacional, especialmente relevante en el caso de instituciones de élite o en procesos de acreditación y financiamiento competitivo (Marginson, 2008).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

De esta forma, la segmentación conduce inevitablemente a dinámicas de competencia, como señala Stigler (2018): "la competencia surge siempre que dos o más partes luchan por algo que no todos pueden obtener" (p. 51). En la ES, la competencia se manifiesta como una rivalidad por captar estudiantes, prestigio, financiamiento y talento académico en un mercado cada vez más globalizado y desigual.

Inicialmente asociada al campo económico, la noción de competencia fue trasladada a la ES con el auge de la Nueva Gestión Pública[11], que impulsó la idea de gestionar los sistemas educativos como mercados y a las instituciones como organizaciones competidoras (Marginson, 2006). Sin embargo, la competencia en este ámbito es imperfecta: varía según políticas de acceso, niveles de matrícula, regulaciones internacionales y otros factores, creando un mercado profundamente diferenciado.

La competencia ha cambiado la estructura misma de la ES: las fronteras nacionales se han vuelto porosas y el flujo global de talento e ideas ha convertido a las universidades en actores simultáneamente locales, nacionales e internacionales y bajo estas condiciones, la educación se ha transformado en un bien posicional (Marginson, 2006), donde el valor de una institución se mide en función de su lugar en rankings y acreditaciones, y no necesariamente por sus aportes educativos o sociales.

La competencia también se expresa en la movilidad internacional del profesorado, donde las diferencias salariales y las oportunidades de investigación crean desigualdades profundas (Scott, 2009). Asimismo, el crecimiento de la administración universitaria, la precarización del empleo académico y la creciente orientación al cliente (Jongbloed, 2003) han reconfigurado los equilibrios internos de las universidades, debilitando el papel tradicional del profesorado en la gobernanza institucional (Rhoades y Sporn, 2002).

Aunque la segmentación de mercado y la competencia han sido asociadas a menudo con la mercantilización y el deterioro de los fines públicos de la ES, sería simplista juzgarlas

[11] El término de la *Nueva Gestión Pública* (New Public Management), fue formulado por primera vez por Christopher Hood, para describir un conjunto de reformas adoptadas por gobiernos en contextos neoliberales impulsadas a partir de la década de 1980. Estas reformas se basan o trasladan los principios de la gestión empresarial al sector público y su objetivo fue aumentar la eficiencia, la rendición de cuentas y la competitividad mediante técnicas como la evaluación de resultados, la competencia controlada entre organismos públicos y la introducción de incentivos de mercado. En el ámbito de la ES, esta terminología promovió la autonomía gerencial de las universidades, su orientación a la eficiencia y la adopción de métricas de desempeño similares a las del sector privado, transformando la misión educativa hacia una lógica más instrumental (Hood, 1991).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como técnicas intrínsecamente nocivas. En realidad, tanto segmentar como competir son estrategias que, utilizadas de manera consciente, ética y enmarcadas en principios de equidad y calidad, pueden contribuir a fortalecer los sistemas educativos: diversificando la oferta, mejorando la pertinencia de los programas y elevando los estándares institucionales. El verdadero riesgo no reside en la existencia de dinámicas de mercado, sino en su aplicación irreflexiva o subordinada exclusivamente a intereses económicos. Una segmentación bien dirigida puede ampliar el acceso a sectores tradicionalmente excluidos y una competencia orientada al bien común puede estimular la innovación y la excelencia académica. Por ello, más que rechazar estas prácticas, el desafío consiste en gobernarlas, orientándolas hacia un horizonte donde la ES siga siendo, ante todo, un motor de inclusión, pensamiento crítico y desarrollo social.

2.2.5. La reproducción silenciosa de la desigualdad

¿Acceder a la universidad es hoy, verdaderamente, garantía de equidad social?, ¿o los caminos que llevan a la ES reproducen, de manera más sutil, las distancias de clase?, aunque la expansión y masificación de la ES en las últimas décadas ha incrementado significativamente el número de jóvenes matriculados en todo el mundo, persisten profundas desigualdades estructurales que vinculan el origen social con las trayectorias educativas, las experiencias universitarias y las transiciones hacia el mercado laboral.

El concepto de estratificación en la ES se refiere al fenómeno mediante el cual, los orígenes sociales influyen en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes y se manifiesta cuando ciertas experiencias educativas (acceder a universidades de mayor prestigio y cursar programas altamente valorados) son más comunes entre estudiantes de contextos socioeconómicos privilegiados. Así, la ES deja de ser un espacio neutro de movilidad social para convertirse en un dispositivo que, en muchos casos, reproduce las jerarquías sociales preexistentes (Michael y Grodsky en Shin y Teixeira, 2020, p. 2593).

En este sentido, la estratificación horizontal[12] permite comprender cómo, aun cuando la cobertura universitaria se ha ampliado significativamente, las diferencias cualitativas entre

[12] El concepto de *Estratificación horizontal* hace referencia a las desigualdades cualitativas que se producen entre individuos con el mismo nivel educativo formal y a diferencia de la estratificación vertical, que se enfoca en los niveles alcanzados (por ejemplo, primaria, secundaria o universidad), este concepto examina las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tipos de institución, programas y trayectorias perpetúan las desigualdades. Este concepto se articula con la teoría de la desigualdad efectivamente mantenida[13], que advierte que la masificación del acceso no implica necesariamente una redistribución del capital educativo, sino una reorganización de las ventajas bajo nuevas formas de distinción. Complementariamente a esto, Alon (2009) propone dos mecanismos diferenciados pero interdependientes: la exclusión, que intensifica la competencia por los espacios más codiciados del sistema y la adaptación, mediante la cual las familias privilegiadas actualizan sus estrategias para asegurar el rendimiento diferencial de sus inversiones educativas.

Estas teorías permiten problematizar la idea (ampliamente extendida en el discurso meritocrático) de que el acceso es sinónimo de equidad y a este diagnóstico se suma una capa más profunda de análisis si situamos estas dinámicas dentro del marco ideológico de la economía del conocimiento[14], donde el valor del saber se subordina a su funcionalidad económica. En este contexto, se consolida una racionalidad instrumental que transforma al estudiante en un homo œconomicus educativo[15], es decir, en un sujeto que toma decisiones

diferencias al interior de un mismo nivel (como entre universidades públicas y privadas, carreras técnicas y profesionales o programas con distintos niveles de prestigio o acreditación); permitiendo observar que, incluso cuando el acceso a la ES se ha ampliado, no todos los títulos poseen el mismo valor simbólico o económico. Este concepto está fundamentado en dos marcos teóricos clave: la teoría de la desigualdad efectivamente mantenida de Lucas y la relación exclusión-adaptación de Alon (Gerber & Cheung, 2008).

[13] La *Teoría de la Desigualdad Efectivamente Mantenida* (Effectively Maintained Inequality), propuesta por Samuel R. Lucas, sosteniendo que: "los actores socioeconómicamente privilegiados aseguran para sí mismos y para sus hijos cierto grado de ventaja siempre que haya oportunidades para ello" (Lucas, 2001, p. 1652). Es decir que a medida que el acceso a niveles educativos más altos se amplía, las clases sociales privilegiadas mantienen su ventaja no mediante la exclusión absoluta, sino transformando la naturaleza del privilegio. Entonces, una vez que un nivel educativo se masifica, las élites trasladan sus estrategias de distinción a nuevas formas cualitativas (por ejemplo, la elección de instituciones más prestigiosas o programas con mayores retornos económicos) perpetuando así las desigualdades de origen social bajo una apariencia de apertura e igualdad de oportunidades. Esta teoría explica cómo las clases dominantes adaptan sus mecanismos de reproducción social para proteger sus ventajas intergeneracionales incluso en contextos de democratización educativa (Bastedo y Jaquette, 2011; Mullen, 2012).

[14] La *Economía del conocimiento* es un marco ideológico y político que concibe al saber como un recurso estratégico clave en el crecimiento económico contemporáneo. En este modelo, el conocimiento deja de ser un bien público orientado a la formación integral o al desarrollo social, para convertirse en un recurso estratégico en la creación de riqueza, útil por su valor transaccional en mercados competitivos (Ball, 2008). Autores como Peter Drucker (1992) ya habían anticipado esta transformación al señalar que el conocimiento se convertiría en el principal insumo productivo, desplazando al trabajo físico y al capital tradicional.

[15] La noción de *Homo œconomicus* educativo deriva de la genealogía crítica del neoliberalismo desarrollada por Michel Foucault, donde describe a un sujeto que internaliza la lógica del mercado y se gobierna a sí mismo como una empresa: calcula, invierte, proyecta y asume riesgos. En el ámbito educativo, este sujeto no estudia por vocación ni por compromiso colectivo, sino como estrategia racional de maximización de beneficios futuros (estatus, ingresos y movilidad). La formación se convierte así en una inversión de capital humano y el estudiante, en un agente económico autónomo que debe responsabilizarse de su propio éxito o fracaso. Esta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

formativas no en función de un proyecto cultural, ético o ciudadano, sino como estrategia de optimización de capital y movilidad.

La convergencia entre estas lógicas no es neutral: legitima la mercantilización del saber y redefine la educación como una apuesta individual por la empleabilidad, así los mecanismos de estratificación ya no operan sólo por medio del acceso desigual, sino también a través de un entramado ideológico que naturaliza la competencia, desplaza la responsabilidad hacia el individuo y convierte a las instituciones educativas, en mercados donde se tolera, se valora y se distribuye un bien cada vez más instrumentalizado.

Pero para profundizar más en la comprensión de cómo operan estas dinámicas de reproducción social, resulta necesario recuperar también el concepto de capital cultural desarrollado por Pierre Bourdieu que, según el sociólogo francés, el capital cultural (junto con el capital económico y social) estructura las oportunidades educativas, pero de manera menos visible y más naturalizada. Los estudiantes de clases medias y altas no sólo cuentan con mayores recursos materiales, también disponen de habitus, códigos lingüísticos, repertorios culturales y redes sociales que son valorados y recompensados en el sistema educativo (Bourdieu, 1986).

La investigación contemporánea ha documentado cómo el capital cultural incide en cada etapa del proceso educativo: desde la elección de ingresar a la universidad, pasando por la selección del tipo de institución (Archer et al., 2003; Brooks, 2003; Reay et al., 2005), hasta las propias experiencias universitarias (Keane, 2011; Li, 2013) y la inserción laboral (Rivera, 2015; Waters, 2006), las diferencias de clase siguen actuando de manera persistente. Mientras que los estudiantes de origen popular tienden a elegir universidades locales o de menor prestigio (donde perciben un ambiente más acogedor y menos ajeno), los estudiantes de clase media o alta no solo acceden en mayor proporción a universidades de élite, sino que también logran convertir más eficazmente sus títulos en capital económico y social.

Incluso dentro de las instituciones, el capital cultural condiciona las experiencias de pertenencia y participación, donde estudios como los de Keane (2011) en Irlanda o Li (2013) en China muestran que los estudiantes provenientes de contextos menos privilegiados

figura sintetiza el traslado de la racionalidad económica al terreno educativo, naturalizando la competencia, la autoexplotación y la desigualdad bajo una ética de mérito y eficiencia (Foucault, 2010).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

experimentan sentimientos de alienación y exclusión simbólica, reproduciendo así las jerarquías sociales bajo nuevas formas. También Lehmann (2014) advierte, además, que el tránsito por la ES puede provocar una ruptura con las comunidades de origen: los estudiantes de clase trabajadora que logran acceder a la universidad tienden a adoptar los discursos y valores de la clase media, generando un distanciamiento crítico (y a veces despectivo) respecto a sus propias raíces.

Finalmente, el acceso desigual a redes exclusivas de egresados y a circuitos de reclutamiento privilegiados, como muestra Waters (2006) para Canadá y Rivera (2015) para Estados Unidos, evidencia que el éxito laboral no depende exclusivamente de las credenciales formales, sino también de la capacidad de movilizar capitales culturales y sociales legítimos en los mercados de trabajo.

Pero, ¿qué tiene que ver todo esto con el contexto mexicano?

En el país, la literatura reciente corrobora que las dinámicas de estratificación y reproducción social están presentes en el sistema de ES, especialmente en el sector privado y diversos estudios (Gil, 2010; Mendoza, 2022; Miller y de Garay, 2015; Suárez, 2013) han documentado cómo el crecimiento acelerado de la matrícula y la diversificación institucional, lejos de democratizar plenamente el acceso, han profundizado las brechas existentes.

También la expansión de universidades privadas, en especial aquellas de absorción de la demanda y semielitistas, ha permitido atender a una población estudiantil que no logra ingresar al sector público saturado (Buendía, 2016). Sin embargo, esta expansión ha sido profundamente segmentada: mientras unas instituciones se orientan a las élites económicas ofreciendo redes de prestigio y capital social, otras absorben demanda sin necesariamente garantizar calidad ni movilidad social efectiva (Cruz y Montalvo, 2023).

Finalmente, estudios más cualitativos han mostrado cómo estudiantes de clase media becados en universidades privadas de alto costo perciben su estancia como una forma de legitimación social, reforzando su pertenencia simbólica a sectores privilegiados, aunque sus trayectorias estén marcadas por tensiones y contradicciones (Moo y López, 2019). Otros trabajos evidencian que las trayectorias universitarias en México siguen patrones de segmentación socioeconómica, donde el tipo de institución elegida (tecnológica, pública tradicional, privada, etc.) depende fuertemente del capital económico, social y cultural de origen (Miller y de Garay, 2015; Grediaga et al., 2024).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Entonces, pensar la ES hoy exige mirar más allá de las cifras de matrícula o de los discursos de acceso, exige atender a los silencios, a las formas invisibles en que el origen social sigue dibujando las trayectorias, determinando los caminos abiertos y cerrados, modelando las expectativas y los sueños posibles y al dialogar con teorías como las de Bourdieu, Foucault, Lucas o Alon, no se ha importado un lenguaje foráneo, sino afinado nuestra mirada para descifrar un mapa que, aunque trazado con promesas de democratización, conserva viejos límites y nuevas fronteras simbólicas.

La estratificación no opera como un muro visible, sino como una arquitectura sutil de signos, habitus y credenciales que separan a unos de otros aun dentro de los mismos espacios. En México, la expansión del sector privado, la diferenciación interna de las universidades y la mercantilización de las credenciales académicas son solo rostros contemporáneos de un mecanismo más antiguo: la reproducción social disfrazada de elección individual.

Por lo tanto, traer a colación estas teorías no es un ejercicio meramente académico: es un acto de conciencia crítica, que permite comprender que las trayectorias educativas no son el producto de decisiones libres e individuales, sino de estructuras sociales que moldean aspiraciones, oportunidades y reconocimientos.

Entonces, reflexionar sobre la ES desde la estratificación es, finalmente, preguntarse de manera incómoda pero necesaria: ¿qué proyecto de sociedad estamos reproduciendo cuando decimos que educamos?

2.2.6. Espejos rotos: valores, percepciones y reinvenciones

La ES ha sido, desde su origen, mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos técnicos: ha encarnado valores, creencias y visiones de un mundo que modelan, no solo el quehacer académico, sino la manera misma en que las sociedades se piensan y se proyectan. Estos valores pueden entenderse, por un lado, como un subproducto de la interacción con múltiples actores internos y externos; y por otro, como componentes fundamentales en la construcción del régimen de conocimiento que sostiene a cada país (Balbachevsky en Shin y Teixeira, 2020, p. 2737).

Históricamente, las universidades han ocupado un lugar simbólico central, desde el siglo XIX, la creación de universidades nacionales fue vista como un acto fundacional, destinado a afirmar la identidad y el alma de las naciones emergentes. No es casual que en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muchos países las universidades hayan asumido roles de alta carga simbólica, como designar miembros de cortes supremas o custodiar parte del patrimonio nacional. Estas funciones muestran que la ES no solo produce saberes, sino que también guarda, transforma y legitima valores colectivos.

Dentro de la arquitectura interna de las universidades, un elemento central en la construcción de identidad es la "saga", que según Clark (1972), es una "comprensión colectiva de un logro único basada en hazañas históricas de una organización formal, que ofrece fuertes límites normativos dentro y fuera de la organización" (p. 178). Estas sagas, sostenidas por memorias de hazañas o momentos de resistencia, actúan como anclas simbólicas que preservan la cohesión institucional aun en tiempos de crisis. Por lo que una saga moviliza la lealtad hacia la organización, tanto desde dentro como desde fuera, lo cual es un recurso importante cuando la organización enfrenta tiempos difíciles o declive y su desempeño es menos satisfactorio.

La ES no es ajena a las presiones sociales ni a las expectativas públicas que la rodean y en este contexto, DiMaggio y Powell (1983) sostienen que las organizaciones universitarias tienden a incorporar los valores dominantes de su entorno mediante procesos de isomorfismos[16] legitimando ciertas prácticas y discursos como norma organizativa. En una línea complementaria, Clark (1972) plantea que las universidades han sido históricamente guiadas por valores fundacionales como la justicia, la competencia, la libertad académica y la lealtad organizacional, los cuales configuran su identidad y misión dentro del campo educativo.

No obstante, estos valores no han permanecido inmutables y es que, hasta bien entrado el siglo XX, muchas universidades operaban como espacios elitistas y conservadores, orientadas a la formación de una minoría ilustrada, distante de las necesidades inmediatas del mercado o de la sociedad en general, donde su legitimidad se sostenía en la complejidad del

[16] El concepto de *Isomorfismo organizacional* proviene de la teoría institucional en sociología y se refiere al proceso por el cual las organizaciones (incluso si son distintas en origen o función) tienden a parecerse entre sí en sus estructuras, prácticas y discursos, especialmente cuando operan dentro de un mismo campo institucional. Según DiMaggio y Powell (1983), este fenómeno puede ser *coercitivo* (por presión normativa o legal), *mimético* (por imitación ante incertidumbre) o *normativo* (por influencias compartidas como la formación profesional). En el caso de la ES, muchas instituciones privadas de reciente creación replican modelos, símbolos y estructuras de las universidades de élite como estrategia de legitimación, aunque no cuenten con los mismos recursos o trayectoria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conocimiento que ofrecían y por lo tanto, acceder a él, era un privilegio reservado a quienes "demostraran ser aptos", lo que consolidaba una meritocracia concebida como justificación moral de la exclusión (Pratt, 1997, p. 9).

Frente a esta tradición de exclusividad, comenzó a consolidarse otro modelo de ES: el sector vocacional o politécnico, más orientado al servicio público, la empleabilidad inmediata y el acceso de sectores históricamente marginados (Busemeyer y Trampusch, 2012; Thelen, 2004). Esta vertiente, caracterizada por la innovación pedagógica y su vinculación con el mundo productivo, fue progresivamente incorporándose al sistema formal de educación superior, transformando no solo su composición interna, sino también su ethos[17] institucional.

A medida que se avanzó hacia la universalización del acceso a la universidad, comenzaron a desdibujarse las fronteras históricas que definían a estas instituciones como espacios exclusivos. La creciente presión política y social por abrir las puertas de la ES a públicos más diversos obligó a las universidades a revisar sus criterios de admisión, sus narrativas de legitimidad y sus compromisos con el bien común (Trow, 2000). En este nuevo escenario, conceptos como inclusión, diversidad y pluralismo comenzaron a ocupar un lugar central en los discursos institucionales, aunque no sin tensiones con los valores tradicionales de mérito y autonomía académica.

De manera paralela, otro cambio profundo en el sistema universitario global desde finales del siglo XX ha sido la redefinición del papel de la universidad frente a los sistemas nacionales de innovación (Lundvall, 2016). Aquí, el nuevo entorno internacional, marcado por el fin de la Guerra Fría y la intensificación de la competencia comercial global, generó una renovada conciencia sobre el potencial estratégico de las universidades como generadoras de conocimiento y habilidades para fortalecer la competitividad nacional (Balbachevsky en Shin y Teixeira, 2020). En este marco, se espera que las IES estrechen sus

[17] El término *ethos* (del griego *êthos*) designa el conjunto de valores, disposiciones, hábitos y creencias que orientan la conducta colectiva y le confieren sentido (Merriam-Webster, 2025). Más allá de normas explícitas, el ethos funciona como una lógica cultural internalizada que legitima ciertas prácticas y formas de ser y en contextos institucionales como la universidad, el *ethos académico* refiere a una cultura simbólica que estructura la vida intelectual, la relación con el conocimiento, las jerarquías internas y los principios de mérito, autonomía y verdad. Este concepto ha sido ampliamente trabajado por autores como Max Weber en relación con la ética profesional y Pierre Bourdieu en el análisis del habitus como forma encarnada de disposiciones estructurales (Montero, 2011).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vínculos con el sector privado, promuevan la transferencia de conocimiento aplicable y ajusten sus programas formativos a las exigencias del mercado, con el fin de mejorar la empleabilidad de sus egresados.

Pero antes de continuar, es necesario entender otro aspecto importante que forma parte de la dinámica antes mencionada y es el peso que tienen los campos disciplinares, organizados en torno a normas y valores propios. Mientras los académicos de distintas disciplinas dentro de una misma universidad apenas interactúan, los especialistas de un mismo campo mantienen vínculos sólidos que trascienden las instituciones y operan globalmente (Enders y Weert, 2009). El trabajo pionero de Diane Crane (1972) sobre el funcionamiento de estas redes profesionales aportó evidencia sobre el papel crucial que desempeñan en la organización y validación de los resultados de un campo académico, conocidas como "colegios invisibles" y en la organización del conocimiento, sin ellas, advierte que, la producción académica corre el riesgo de estancarse en círculos repetitivos. De esta forma, las universidades, al sostener en su seno múltiples tradiciones disciplinares, se configuran como organizaciones pluralistas (p. 35). En adición, Polanyi (2000) recordaba que, tradicionalmente, la producción de conocimiento se regía por la autonomía de los académicos y la regulación entre pares; sin embargo, con la emergencia del capitalismo académico se ha introducido una lógica utilitaria donde el valor del conocimiento se mide por su utilidad inmediata. En este sentido, Ziman (1994) sintetizó este cambio describiendo una ciencia que es ahora propietaria, local, autoritaria, encargada y experta (PLACE[18] por sus siglas en inglés).

A comienzos del siglo XXI, investigaciones como las de Bonaccorsi (2008; 2007; 2010) propusieron que estos cambios no se deben únicamente a demandas sociales, sino a transformaciones en el tejido institucional que organiza la producción de conocimiento. De esta forma, las nuevas dinámicas científicas buscan comprender sistemas complejos, diluyendo las fronteras entre la ciencia básica y la tecnología aplicada (Roosth, 2017). Por lo

[18] PLACE es un acrónimo propuesto por John Ziman (1994) para describir las características emergentes de la "ciencia postacadémica": *Propietaria* (el conocimiento es privatizado), *Local* (los resultados científicos responden a intereses específicos), *Autoritaria* (mayor dependencia de decisiones jerárquicas), *Encargada* (la investigación se realiza bajo contrato) y *Experta* (valorada por su aplicabilidad profesional y técnica). Este modelo refleja una transformación de los valores tradicionales de la ciencia hacia una lógica más utilitaria y orientada al mercado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tanto, esta evolución ha ejercido presiones internas sobre las universidades, desafiando su antigua arquitectura disciplinaria y promoviendo perfiles académicos híbridos. En este nuevo contexto, ni el modelo tradicional de valores CUDOS[19] ni el modelo PLACE describen plenamente la ética emergente: se exige un conocimiento socialmente situado, sensible al contexto y abierto a mecanismos de retroalimentación casi tan fuertes como los tradicionales (Gibbons, 1999; Nowotny, 2003).

De esta forma, las universidades contemporáneas enfrentan el desafío de navegar entre tradiciones contradictorias: la defensa de la autonomía intelectual, el impulso a la inclusión social, la presión por la utilidad económica y la necesidad de cooperación transdisciplinaria. Como señala Bonaccorsi (2008), los cambios en los valores académicos no son meras adaptaciones coyunturales, sino síntomas de una reconfiguración cultural profunda en el campo organizativo de la ES.

Hoy, las redes académicas operan más allá de las fronteras disciplinarias clásicas, la investigación se estructura en torno a problemas complejos que exigen colaboración interinstitucional y la producción de conocimiento se hibrida entre ciencia básica, ingeniería y compromiso social. Este nuevo escenario no puede entenderse únicamente como una pérdida de valores tradicionales, sino como el surgimiento de un sistema híbrido y dinámico, donde viejas y nuevas lógicas coexisten en frágil tensión.

Entonces, la ES que alguna vez pudo sostener la ilusión de ser una torre de marfil, hoy se mira en espejos rotos, donde cada fragmento refleja una exigencia distinta: autonomía y servicio, elitismo y democratización, saber por el saber y saber por la utilidad. Entre esas imágenes quebradas, las universidades buscan recomponer su identidad, no solo adaptándose a las presiones externas, sino resignificando sus propios principios fundantes.

Entender esta metamorfosis no es un ejercicio de nostalgia, ni tampoco es una denuncia simplista: es reconocer que los valores y creencias que sostienen a la ES están en mutación, como parte de una reconfiguración cultural global de larga duración. Es comprender que la lucha actual no es simplemente entre tradición y cambio, sino entre

[19] CUDOS es un acrónimo acuñado por Robert K. Merton en 1973 para describir los principios normativos que históricamente han regido la práctica científica: *Comunismo* (el conocimiento debe ser compartido colectivamente), *Universalismo* (la verdad científica es independiente de quien la produce), *Desinterés* (los científicos deben buscar el conocimiento por sí mismo, no por beneficios personales) y *Escepticismo Organizado* (todas las afirmaciones deben ser sometidas a una crítica rigurosa y sistemática) (Merton, 2010).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

distintas concepciones de lo que significa el conocimiento, la justicia, la libertad, la excelencia y el compromiso social.

Dentro de este contexto, el desafío más profundo no es elegir entre CUDOS o PLACE, entre exclusividad o apertura, entre autonomía o mercado; el verdadero desafío es sostener la tensión crítica y evitar la rendición acrítica ante lógicas hegemónicas y reinventar permanentemente la misión de la universidad como espacio de producción de saberes, de emancipación intelectual y de construcción de una ciudadanía democrática.

Porque, en última instancia, la universidad no puede existir sin valores, la cuestión es cuáles valores, al servicio de quiénes y con qué horizonte de sentido.

2.2.7. Más allá de los ideales: la política

¿Cómo se formula una política educativa?, ¿quiénes deciden qué es prioritario y qué no?, ¿qué mecanismos de poder están implicados en el ingreso de un tema dentro de la agenda?, ¿y qué sucede con los actores, las redes de influencia y los instrumentos que hacen posible o bloquean su implementación? Estas preguntas marcan el inicio de una reflexión necesaria: entender la política educativa no como un conjunto de decisiones neutrales y técnicas, sino como un proceso estructurado por disputas de poder, intereses en conflicto y racionalidades institucionales.

2.2.7.1. El proceso de formulación

Uno de los marcos más conocidos para comprender el desarrollo de las políticas públicas es el llamado ciclo de políticas y aunque no es una teoría en el sentido estricto de la palabra, este modelo heurístico[20] organiza en fases analíticas el camino que siguen muchas decisiones: establecimiento de la agenda, formulación, implementación, evaluación y posible terminación. Desde Lasswell y Lerner (1951) hasta Anderson (2003), pasando por autores como Brewer (1974), Jenkins (1978), Brewer y DeLeon (1983) y Hogwood y Gunn (1984), el ciclo ha sido ampliado y adaptado a distintos contextos incluyendo, por supuesto, el de la

[20] Un *Modelo heurístico* es una herramienta conceptual que busca simplificar la comprensión de fenómenos complejos al representarlos mediante estructuras o etapas ideales. No pretende describir con exactitud empírica la realidad, sino ofrecer un marco de referencia que guíe el análisis y permita identificar patrones o componentes clave del proceso. En el ámbito de las políticas públicas, modelos como el ciclo de políticas operan como esquemas normativos que ayudan a ordenar la observación y la reflexión (Dunn, 2018).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ES y su utilidad no reside en representar fielmente la realidad, sino en permitir observarla de forma ordenada.

En este sentido, el ciclo de políticas permite observar cómo los problemas educativos ingresan a la agenda pública (establecimiento de agenda), cómo se diseñan e implementan las respuestas (formulación y adopción de políticas) y cómo se evalúan sus efectos (evaluación); permitiendo integrar una dimensión dinámica al reconocer que las políticas no terminan en su implementación, sino que retroalimentan nuevas agendas, abren nuevas ventanas de oportunidad o generan efectos no previstos que reconfiguran el propio proceso político (Ball, 1994; Kingdon, 2014).

Sin embargo, su aplicación ha sido objeto de críticas por simplificar procesos que son, en la práctica, iterativos, desordenados y atravesados por contingencias políticas (Smith, 2002), así como de variaciones al mismo (ver Baumgartner y Jones, 2002; Kingdon, 2014; Ostrom, 2007; Sabatier y Jenkins-Smith, 1993). No obstante, sigue siendo un marco valioso para pensar qué actores intervienen, qué temas entran en juego y qué racionalidades los sostienen.

2.2.7.2. La agenda

El establecimiento de la agenda es la fase inicial del ciclo de políticas y es, ni más ni menos que: "la capacidad de un actor para definir o influir en los temas de la agenda pública, ya sea seleccionando los asuntos que se consideran importantes o relevantes, o moldeando la forma en que estos temas son enmarcados, discutidos e interpretados" (Bacevic y Nokkala en Shin y Teixeira, 2020, p. 112). Esta selección nunca es neutra y está influida por intereses, coyunturas, presiones externas, encuadres discursivos y capacidades de movilización, y en este sentido, la teoría de los tres flujos[21] ilustra bien esta dinámica.

[21] La *Teoría de los flujos múltiples*, propuesta por John W. Kingdon en 1984, sostiene que una política logra posicionarse en la agenda pública cuando coinciden tres corrientes o "flujos" independientes: el flujo de problemas (identificación y reconocimiento social de un problema), el flujo de políticas (existencia de soluciones técnicas viables) y el flujo político (clima político favorable). El cambio ocurre cuando un *policy entrepreneur* logra acoplar estas tres corrientes en una *ventana de oportunidad*, es decir, un momento breve en el que se puede impulsar la acción gubernamental (Kingdon, 2014).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otra teoría usualmente empleada para enmarcar la agenda es la teoría del equilibrio puntuado[22] que sostiene que las agendas se mantienen estables hasta que se produce una ruptura abrupta, producto de crisis, reencuadres discursivos o entrada de nuevos actores.

Aquí, resulta importante resaltar, que ambas teorías muestran que lo que entra en agenda no lo hace por su gravedad objetiva, sino por su construcción política y por lo tanto, los problemas son construcciones sociales y que su visibilidad o invisibilidad depende de complejos procesos de poder, interpretación y disputa (Fischer, 2003). Así, entender cómo un tema llega a ocupar un lugar central en la agenda política de la ES implica explorar no sólo los cambios estructurales de largo plazo, sino también las dinámicas de agencia individual y colectiva que impulsan o bloquean estos cambios.

Complementariamente a esto, los estudios de comunicación muestran que los medios (incluidos hoy las redes sociales), tienen un rol crucial en la construcción de la agenda pública; es decir, no solo influyen en qué temas son percibidos como importantes (agenda setting[23]), sino también en cómo son percibidos (attribute agenda setting y el framing[24]).

En el campo de la ES, la influencia de los medios se observa tanto en la visibilización de ciertos problemas (como el debate sobre la gratuidad, las huelgas estudiantiles o las políticas de inclusión, por ejemplo) como en la legitimación de discursos de calidad, eficiencia y empleabilidad. El uso estratégico de los medios por parte de universidades y académicos amplía sus posibilidades de incidencia, pero también expone a los actores educativos a dinámicas de exposición pública y de conflicto de valores (Bacevic, 2019).

---

[22] La *Teoría del equilibrio puntuado*, desarrollada por Frank Baumgartner y Bryan Jones en 1993, plantea que las políticas públicas suelen experimentar largos periodos de estabilidad e incrementalismo, interrumpidos por momentos breves pero significativos de cambio abrupto. Estos "puntos de ruptura" se producen cuando se modifican las imágenes dominantes sobre un problema o cuando nuevos actores logran acceder a los espacios de decisión (*policy venues*), generando una redistribución del poder político y simbólico en torno a un tema (Baumgartner y Jones, 2009).

[23] La *Configuración de la agenda* (Agenda Setting) se refiere al proceso mediante el cual ciertos temas son seleccionados y priorizados para su discusión y atención pública o gubernamental. De acuerdo con McCombs y Shaw (que en 1972, desarrollaron esta teoría en el campo de la comunicación), los medios de comunicación no determinan qué pensar, pero sí influyen en sobre qué pensar, al destacar ciertos atributos sobre otros (McCombs et al., 2014).

[24] El *Encuadre* (framing), introducido por Goffman en 1974, se refiere a los procesos mediante los cuales los actores políticos, sociales o mediáticos definen un problema, resaltan ciertos aspectos sobre otros y promueven interpretaciones específicas que orientan la percepción pública y la acción política (Entman, 1993; Schön y Rein, 1994). Según Benford y Snow (2000), los marcos de acción colectiva son "conjuntos de creencias y significados orientados a la acción que inspiran y legitiman actividades" (p. 614). El encuadre no sólo estructura cómo se presenta un tema, sino que también delimita qué soluciones son consideradas legítimas o viables, incidiendo directamente en las posibilidades de cambio en la agenda de políticas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Por lo tanto, el poder en la configuración de la agenda puede entenderse desde dos enfoques: un enfoque más clásico y realista, que subraya que colocar un tema en la agenda implica acceso a recursos socioeconómicos, capacidades organizativas y alianzas políticas (Sell y Prakash, 2004) y otro, más postestructuralista, que sostiene que el poder es difuso y circula a través de discursos, encuadres y narrativas que configuran no solo los temas visibles, sino también las formas mismas de pensar sobre esos temas (Foucault, 2000; Lukes, 2005).

Desde esta perspectiva, el encuadre es crucial y como argumentan Benford y Snow (2000), los marcos de acción colectiva no solo definen problemas y soluciones, sino que legitiman movilizaciones, alianzas y cambios institucionales. El framing estratégico puede alterar la percepción pública y la respuesta política, como se observa en debates sobre autonomía universitaria, equidad en el acceso o mercantilización educativa, por ejemplo.

En conclusión, el establecimiento de la agenda no es una etapa meramente técnica ni preliminar, sino un proceso político en sí mismo, donde se decide qué merece ser discutido, qué se mantiene en silencio y bajo qué lógicas se interpreta la realidad. En el campo de la ES, esta configuración no solo refleja relaciones de poder entre actores e instituciones, sino también las tensiones entre diferentes proyectos de sociedad, racionalidades políticas y horizontes normativos y entender cómo se construyen las agendas implica, por tanto, desentrañar las disputas simbólicas y materiales que definen el rumbo de las políticas educativas y reconocer, que todo lo que aparece como un "problema" es, antes que nada, el resultado de un acto de visibilización con profundas implicaciones éticas y políticas.

2.2.7.3. Los actores y las redes

La formulación de políticas no se reduce al accionar estatal, ni puede entenderse únicamente desde una lógica vertical o jerárquica, en realidad, diversos actores (como las IES, los gremios docentes, las asociaciones estudiantiles, los organismos multilaterales e incluso los think tanks[25]) intervienen en la construcción de políticas a través de redes

[25] Los *think tanks* son organizaciones dedicadas a la investigación y análisis de políticas públicas, cuyo objetivo es influir en la formulación y evaluación de las mismas mediante la producción de conocimiento especializado. Estos actúan como intermediarios entre el mundo académico, los responsables políticos y la sociedad civil, ofreciendo propuestas basadas en evidencia para abordar diversos problemas sociales, económicos y políticos. En América Latina, su presencia ha crecido significativamente, desempeñando roles clave en la promoción de reformas y en el debate público sobre políticas (Garcé y Uña, 2010).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

complejas, más o menos institucionalizadas. Estas redes están estructuradas en torno a intereses, discursos, marcos normativos y capacidades desiguales, que inciden en todas las fases del proceso de formulación. En el contexto latinoamericano, como muestran Ramos y Milanesi (en Peters et al., 2021) y Zurbriggen (2007), estas redes combinan elementos formales e informales, movilizando simultáneamente estrategias tecnocráticas, arreglos clientelares y prácticas de negociación política que reflejan las tensiones propias de Estados marcados por la desigualdad estructural.

De esta forma, modelos como el de las coaliciones de defensa[26] o el de las comunidades epistémicas[27] permiten comprender cómo se agrupan los actores en torno a creencias normativas compartidas, saberes especializados y proyectos ideológicos. Así, la construcción de política se convierte también en una lucha por el sentido y por la validación de ciertos saberes frente a otros.

2.2.7.4. Instrumentos y racionalidades en juego

Toda decisión política se materializa en instrumentos, es decir, las herramientas mediante las cuales se traduce la acción pública, y la literatura especializada ha propuesto diversas clasificaciones que buscan entender este proceso como la de Christopher Hood (1983), que plantea el esquema NATO (Nodality, Authority, Treasure y Organization), que propone una clasificación según el recurso utilizado: información (nodality), dinero (treasure), autoridad (authority) y organización (organization) (pp. 4-5). Complementariamente a esto, otros autores (Althaus et al., 2022) han añadido instrumentos basados en la promoción, las redes o la acción directa del Estado.

---

[26] El *Marco de coalición de defensa* (Advocacy Coalition Framework), desarrollado por Sabatier y Jenkins-Smith en 1993, propone que los subsistemas de política están compuestos por coaliciones de actores que comparten creencias normativas y causales, actuando coordinadamente a lo largo del tiempo para influir en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas. Estas coaliciones pueden estar integradas por funcionarios públicos, académicos, grupos de interés, medios de comunicación, entre otros (Sabatier y Jenkins-Smith, 1993).

[27] El concepto de *comunidades epistémicas*, introducido por Peter Haas en 1992, se refiere a redes de expertos con autoridad reconocida en un ámbito específico, que comparten creencias normativas, principios causales y criterios de validez. Estas comunidades influyen en la formulación de políticas públicas al definir problemas, generar conocimiento técnico y proponer soluciones legítimas, especialmente en contextos de incertidumbre. Su poder radica en la capacidad de traducir saber experto en decisiones políticas, operando como mediadores entre el conocimiento científico y la acción gubernamental (Haas, 1992).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En México, los instrumentos de política en la ES no siempre responden a criterios de eficiencia técnica o de equidad social y en múltiples casos, su diseño y aplicación han estado condicionados por lógicas tecnocráticas o clientelares, priorizando la gestión administrativa y la rendición de cuentas cuantitativa por encima de una comprensión profunda del contexto educativo (Acosta O., 2014; Acosta S., 2014; Mendoza, 2022; Rodríguez y Ordorika, 2012). Como señalan estos autores y complementariamente, Díaz et al., (2023) muchas políticas se configuran desde una racionalidad instrumental, sin resolver previamente los problemas estructurales del diseño institucional, lo que puede reforzar desigualdades existentes o generar nuevas formas de fragmentación.

Así, el diseño y la implementación de instrumentos de política está condicionado por la capacidad de ciertos actores para imponer su visión sobre cómo debe entenderse un problema y cómo debe resolverse, lo que a menudo reproduce asimetrías en el acceso al poder y al conocimiento en el ámbito educativo.

2.2.7.5. Conclusión: hacia una comprensión política del proceso educativo

Analizar la política educativa desde una perspectiva crítica implica desplazar la mirada desde lo normativo y técnico hacia lo político y conflictivo. A lo largo de este apartado, se ha argumentado que toda política pública, incluida la educativa, es el resultado de negociaciones, disputas y ensamblajes de poder que involucran múltiples actores, racionalidades y formas de intervención, y para ello, el modelo del ciclo de políticas ha servido como una herramienta analítica útil para mapear las distintas etapas (agenda, formulación, implementación y evaluación), sin perder de vista sus limitaciones en contextos tan complejos como el de la ES latinoamericana.

Así mismo, el proceso de construcción de agenda, lejos de ser neutral, es una operación de poder: decidir qué se visibiliza y qué queda fuera del campo discursivo y político implica orientar no solo las decisiones presentes, sino también los futuros posibles. Los medios de comunicación, los marcos interpretativos dominantes y las disputas simbólicas desempeñan un papel clave en esta configuración, lo que convierte a la política educativa en un espacio estratégico para la producción de sentido, legitimidad y gobernabilidad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Asimismo, la formulación de políticas no se realiza en el vacío: se encuentra inmersa en redes densas de actores, instituciones, intereses y saberes; que en el caso de América Latina, suelen estar marcadas por arreglos informales, clientelismo, tensiones entre lo tecnocrático y lo participativo, así como por profundas asimetrías en el acceso a la toma de decisiones. En este marco, los instrumentos de política no son solo herramientas, sino expresiones materiales de racionalidades específicas: desde la lógica de control y gestión, hasta las formas de exclusión y segmentación institucional.

Por lo tanto, ¿quién decide, entonces, qué es prioritario en educación?, ¿bajo qué criterios se define un problema educativo y se descartan otros?, ¿quién gana y quién pierde cuando una política se formula, se impone o fracasa? Estas preguntas, que inauguraron este apartado, no buscan una respuesta definitiva, sino provocar una conciencia crítica sobre el modo en que la educación es gobernada y a lo largo del análisis, se ha mostrado que detrás de cada decisión normativa hay un entramado de intereses, discursos y exclusiones que estructuran lo posible y lo pensable. Entonces, reconocer la política educativa como un campo de tensión entre lo técnico y lo ético, entre la racionalidad instrumental y las aspiraciones de justicia, es quizás el primer paso para imaginar alternativas que no se limiten a gestionar lo dado, sino que se atrevan a transformar sus condiciones de posibilidad.

Porque, en última instancia, pensar la política educativa es preguntarse qué tipo de sociedad queremos construir a través de ella y esa es una pregunta que no puede responderse sin comprometer también nuestra responsabilidad como ciudadanos y como académicos.

2.2.8. La forma invisible del valor

Hay palabras que resplandecen por su uso constante, aunque su significado se mantenga elusivo y calidad es una de ellas; invocada en discursos institucionales, normativas internacionales y planes estratégicos, su definición parece evidente, casi incuestionable. Sin embargo, bajo esa superficie técnica y normativa, se despliega un campo de tensiones: entre lo que se mide y lo que verdaderamente importa, entre lo que se controla y lo que se transforma. En el ámbito de la ES, la calidad funciona como una forma invisible del valor: organiza jerarquías simbólicas, distingue trayectorias, legitima (o cuestiona) instituciones,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

prácticas y saberes. Más que un atributo intrínseco, la calidad opera como un lenguaje en disputa, donde diferentes actores, modelos y visiones del futuro confrontan sus sentidos.

Desde una perspectiva histórica, el concepto de calidad comenzó a adquirir relevancia normativa conforme las universidades se expandieron masivamente durante el siglo XX, donde, tras la Segunda Guerra Mundial, distintos gobiernos impulsaron políticas orientadas a garantizar la calidad en instituciones cada vez más complejas y numerosas. A nivel internacional, la UNESCO subrayó desde 1998 que la calidad constituye un pilar esencial de la educación superior, y en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, la definió como una condición "esencial y multidimensional" para el desarrollo de los sistemas educativos (UNESCO, 1998, p. 7).

En el contexto europeo, el Proceso de Bolonia, en 1999, estableció como uno de sus objetivos fundamentales la cooperación entre países en materia de aseguramiento de la calidad (AC) y posteriormente, en 2005, se crearon los *Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, aprobados por los ministros del área como un marco común de referencia (ENQA, 2005; ESG, 2015). Así y desde mediados de los años ochenta, numerosos países comenzaron a promulgar leyes y a crear organismos públicos dedicados a supervisar y garantizar la calidad de sus sistemas universitarios, donde diversas agencias institucionalizaron la verificación periódica del desempeño institucional y programático como un requisito formal para garantizar la excelencia y la pertinencia educativa (IIEP-UNESCO, 2021).

En América Latina, esta tendencia se concretó en reformas legales orientadas a establecer sistemas nacionales de evaluación y acreditación de la ES, donde Chile fue el primer país de la región en implementar un proceso formal de acreditación, inicialmente de carácter voluntario, mediante el Consejo Superior de Educación (CSE) en 1990 y posteriormente, en 2006, consolidó su Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Procesos similares se desarrollaron en Cuba (1999), con la Junta de Acreditación Nacional (JAN); en Argentina (1995), con el Organismo Argentino de Acreditación (OAA); y en Colombia (2003), con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entre otros (Hernández et al., 2023; Noda, 2017; OAA, 2025; CNA, 2025a; CNA, 2025b).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el caso de México, si bien desde hace décadas se han desarrollado mecanismos y organismos de evaluación y acreditación, como los CIEES o los organismos acreditadores del COPAES, no existía un Sistema Nacional de Acreditación como tal comparable al de otros países latinoamericanos (Hernández et al., 2023). Esta estructura comenzó a formalizarse legalmente con la promulgación de la *Ley General de Educación Superior* (2021), que reorganiza el sistema de AC y establece como funciones centrales la evaluación, la acreditación y la mejora continua. En dicha ley, se plantea una visión más integral y orientada a articular estos procesos con el seguimiento de políticas públicas, la participación de la comunidad educativa y el compromiso con la excelencia académica (DOF, LGES, 20-04-2021).

Volviendo al nivel global y regional, organismos como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés), la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, por sus siglas en inglés) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) han promovido marcos normativos que refuerzan la transparencia, la rendición de cuentas y la estandarización de los resultados.

De esta forma el aseguramiento externo de la calidad se ha vuelto una norma, donde hacia finales de 2024, según datos de la OCDE, más del 85% de los países del mundo contaban ya con al menos una agencia nacional de AC de la ES (OCDE, 2025) y esta consolidación, refleja un consenso global en torno a la importancia de regular, evaluar y mejorar los sistemas educativos.

Pero profundicemos un poco más en su entendimiento: este sistema opera en múltiples niveles (institucional, programático, profesional y sistémico) y cumple funciones diferenciadas que van desde el control básico hasta la acreditación y la certificación. Según Lemaitre (2017), los sistemas de AC en América Latina suelen estructurarse en distintos niveles, que incluyen el control de calidad inicial (como el licenciamiento institucional), la acreditación orientada a la garantía pública y los procesos de auditoría académica centrados en la mejora continua. Estos mecanismos suelen estar a cargo de organismos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

gubernamentales o agencias especializadas, y en el caso de programas profesionales, también pueden participar asociaciones del sector o agencias acreditadoras específicas.

Dentro de esta arquitectura multinivel, los egresados también ocupan un lugar estratégico, donde su certificación profesional, garantiza que cumplen con las competencias requeridas por sus campos laborales, proceso que es gestionado habitualmente por colegios profesionales o instancias gubernamentales (Lemaitre, 2017; Martin y Stella, 2007). Además, las propias agencias de calidad son objeto de evaluación externa, especialmente a través de redes como RIACES o INQAAHE, que promueven revisiones entre pares para asegurar su legitimidad, independencia y eficacia operativa (Harvey y Newton, 2007). De este modo, el AC conforma un entramado complejo y dinámico que articula regulación, evaluación y mejora continua desde múltiples niveles y actores (Lemaitre, 2017; Schwarz y Westerheijden, 2004).

Sin embargo, tras recorrer todos estos niveles y agencias, la pregunta persiste: ¿qué entendemos realmente por calidad? Se ha mostrado cómo se institucionaliza, cómo se mide, cómo se asegura; se ha cartografiado su arquitectura operativa a nivel mundial. Pero la calidad en sí (su núcleo semántico, su orientación ética, su sentido profundo) aún no ha sido explicitada, se habla de ella como si fuera evidente, pero no lo es. De hecho, su fuerza política y simbólica proviene justamente de su ambigüedad, que permite movilizar reformas, construir legitimidad y reconfigurar jerarquías sin necesidad de entrar en disputas conceptuales abiertas.

Como señalan Harvey y Green (1993), la calidad no es unívoca, pues puede identificarse a partir de cinco enfoques conceptuales: la calidad entendida como excepcional (excelencia o algo sobresaliente), como perfección o consistencia (ausencia de errores y estandarización), como adecuación al propósito (fitness for purpose o cumplimiento de objetivos explícitos), como valor por el dinero (eficiencia o rendimiento de recursos) y como transformación (impacto positivo en el desarrollo del estudiante). Aquí, cada enfoque enfatiza un aspecto distinto: la calidad-excepcional suele asociarse a nociones elitistas de excelencia académica; la calidad-como-perfección, refiriéndose al rigor académico detrás de la titulación; a calidad-como-adecuación implica que un programa es bueno si logra sus metas declaradas; la calidad-valor que explica que tan eficientemente se emplean los recursos y la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

calidad-transformativa que pone el acento en el crecimiento intelectual y personal que la educación proporciona al estudiante.

Desde una perspectiva conceptual, la calidad es un concepto escurridizo, tanto como lo son la libertad, la equidad o la justicia, solo por establecer comparativas. Como señala Gibson (citado en Harvey y Green, 1993) la calidad es "notoriamente escurridiza de prescribir, y tan fácil de elogiar en abstracto como difícil de definir en la práctica" (p. 4).

Asumir una definición de calidad, por lo tanto, no es un acto simplemente técnico, sino político y en esta tesis, se propone entenderla no como una condición estática o como cumplimiento de estándares externos, sino como un proceso situado, éticamente orientado, institucionalmente contextualizado y pedagógicamente significativo. Una calidad que no se agota en la métrica, sino que se construye en el diálogo; que no se impone desde fuera, sino que se teje en las prácticas, en las relaciones y en los proyectos colectivos. La calidad (si ha de tener sentido en la ES) debe ser una apuesta por el derecho al saber con dignidad, por la inclusión con justicia y por el conocimiento con pertinencia. Una calidad que no burocratice, sino que humanice y que no certifique el orden existente, sino que habilite la posibilidad de transformarlo.

2.2.8.1. Entre el reconocimiento y la sospecha: el arte de ser medido

Si algo caracteriza a la universidad contemporánea es que ya no basta con enseñar ni con investigar: también hay que demostrarse continuamente evaluable, vivimos en una época en la que las instituciones educativas se ven obligadas a exhibir públicamente su valía mediante mecanismos cada vez más complejos de medición, clasificación y acreditación. La calidad, antes comprendida como un horizonte formativo y ético, hoy se traduce en estándares, matrices y auditorías. Evaluar ya no es solo una herramienta de mejora: es un acto de poder, implica definir qué vale, quién lo define, cómo se valida y en ese acto, la universidad no solo es medida, también es moldeada.

La expansión de los regímenes evaluativos en la ES no puede entenderse únicamente como una estrategia técnica, sino como una lógica política más amplia que transforma las relaciones entre Estado, universidad y sociedad. Como señala Neave (1998), el llamado "Estado evaluador" emergió en el marco de una reconfiguración de la gobernanza educativa, donde el control directo cedía espacio a formas más sutiles de regulación mediante la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

auditoría, la rendición de cuentas y los dispositivos de acreditación (p. 268). No se trataba de retirar al Estado del juego, sino de redefinir su papel: de rector a evaluador.

En este contexto, dos dispositivos se han convertido en pilares del AC en la ES: la acreditación y la certificación y aunque ambos comparten el propósito general de establecer la confianza pública en los procesos educativos, sus significados, alcances y metodologías presentan diferencias importantes que es necesario desglosar.

Comencemos por la acreditación, vista y entendida como un proceso integral de evaluación externa que busca constatar que una institución o un programa educativo cumple con determinados estándares de calidad establecidos por un organismo especializado. Esta puede ser institucional, cuando se analiza el conjunto de una universidad en su dimensión organizativa, académica y administrativa; o programática, cuando se enfoca en carreras o programas específicos, usualmente con criterios disciplinarios definidos (Acosta, 2014; Barragán y Contreras, 2020; Shin y Teixeira, 2020; Uvalić-Trumbić y Martin, 2021). La acreditación, implica una narrativa institucional que pretende demostrar coherencia, propósito y mejora continua y su resultado, tiene implicaciones directas en el financiamiento, el prestigio y la legitimidad de las instituciones.

Para entender mejor cómo esta práctica se ha consolidado y dotado de sentido, conviene mirar brevemente su origen: la acreditación en ES surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX, cuando las propias universidades crearon asociaciones voluntarias para establecer estándares comunes ante la diversidad de planes de estudio, requisitos de ingreso y duraciones de carrera. Estas agencias, organizadas regional y disciplinariamente, evaluaban mediante revisiones de pares si una institución o programa, cumplía con ciertos criterios de calidad. Aunque obtener la acreditación era voluntario, funcionaba como un sello de confianza entre instituciones, facilitando el reconocimiento mutuo de títulos y la transferencia de estudiantes y durante varias décadas, este proceso permaneció en el ámbito de la autorregulación académica, sin intervención gubernamental directa (Flores, 2015).

Sin embargo, a partir del siglo XX, especialmente tras la expansión del financiamiento público a estudiantes (como el G.I. Bill de 1944[28]), el Estado federal comenzó a vincular la acreditación con la elegibilidad para ayudas económicas, institucionalizando así

[28] Ver nota No. 5.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

su función como “guardianes” de la calidad ante el Estado y esta relación, se consolidó después con la *Ley de Educación Superior* de 1965, que reconoció, de forma oficial, a las agencias acreditadoras (Flores, 2015, p. 7). De esta forma, el modelo estadounidense, aunque basado en organismos no gubernamentales, pasó a tener efectos en el resto del mundo y con el tiempo, otros países adoptaron esquemas similares: en Europa, la acreditación se consolidó con el Proceso de Bolonia; en América Latina, países como Chile (con la Ley 20.129 de 2006) y Colombia (desde la Ley 30 de 1992) ya antes mencionados, establecieron agencias nacionales de acreditación para verificar estándares en universidades y carreras. Por su parte, México inicialmente optó por un modelo voluntario con organismos acreditadores no gubernamentales (COPAES), pero la tendencia reciente (reflejada en la LGES) es moverse hacia un “Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación” más integrado y con mayor coordinación estatal (DOF, LGES, 20-04-2021).

Entonces, desde la óptica de los gobiernos y el público en general, la acreditación tiene un claro componente de protección al consumidor y al interés público, y esto, nos lleva a cuestionarnos: ¿a quién sirve la acreditación?, ¿a las instituciones (para ayudarlas a mejorar) o a la sociedad (para garantizar que no haya instituciones de baja calidad engañando a los estudiantes)?, idealmente, a ambos, pero el equilibrio no siempre es fácil.

En este sentido, Judith Eaton, ex-presidenta del Council for Higher Education Accreditation (CHEA) en Estados Unidos, expresó que: “la acreditación nació con un espíritu de confianza entre académicos, enfocado en la autoevaluación y el perfeccionamiento voluntario de los programas educativos, y que solo recientemente se ha visto presionada para convertirse en ‘policía’ frente a malas prácticas” (Flores, 2015, pág. 1).

Y es por esto que, la acreditación debe comprenderse desde dos enfoques complementarios: por un lado, desde la perspectiva de la legitimidad y la confianza social, desde la cual, la acreditación se concibe como una garantía simbólica, una forma de aprobación pública o un certificado de excelencia institucional. Por otro lado, desde la autonomía universitaria y desde aquí, es de donde emerge una incómoda, pero necesaria interrogante: ¿una universidad verdaderamente autónoma y madura debería siquiera necesitar validación externa para saber si cumple adecuadamente con su misión?, desde el ideal humboldtiano, la universidad se autorregula, guiada por su propio juicio académico

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(Ash, 2006). Sin embargo, la realidad contemporánea (marcada por la masificación del sistema y la complejidad institucional) sobrepasa ya ese criterio y exige formas de verificación externas vistas como un "ritual de confirmación", donde las instituciones se esmeran en preparar documentos para "pasar la evaluación" en vez de fomentar transformaciones reales y es por ello, que se habla mucho de promover una "cultura de la calidad" genuina más allá del día de la visita acreditadora (Barragán y Contreras, 2020; Hernández et al., 2023; Medina, 2022; Rodríguez y Ordorika, 2012).

Por otro lado, la certificación (a menudo confundida con la acreditación), responde a una lógica evaluativa distinta: si la acreditación busca validar la coherencia institucional o programática mediante una narrativa de mejora continua, la certificación opera como un juicio técnico que verifica el cumplimiento de estándares mínimos en componentes específicos del sistema educativo, como las competencias, procesos, funciones o aprendizajes (Medina, 2022). En este sentido, la certificación se reduce a una verificación técnica: se cumple o no se cumple, buscando la validación de resultados y no necesariamente la comprensión del proceso formativo. Tal como explican Barragán y Contreras (2020), la certificación tiene como propósito "dar certeza a los alumnos respecto a los niveles de calidad de la institución educativa y sus elementos" (p. 142), estableciendo directrices claras que otorgan legitimidad a ciertas credenciales o competencias en el mercado educativo y laboral.

Volviendo nuevamente a su origen, en aras de una mejor comprensión, la certificación del conocimiento en la ES ha estado vinculada a mecanismos formales de evaluación. En las universidades medievales, por ejemplo, la obtención de un grado implicaba una disputa oral ante un tribunal de maestros, en la que el estudiante debía demostrar dominio retórico y conceptual (Hargreaves-Mawdsley, 1978). Con el paso del tiempo y en el marco de la modernización de los sistemas educativos, se incorporaron estructuras curriculares más rígidas con el uso de calificaciones numéricas y posteriormente, el sistema de créditos académicos, que permitía cuantificar la carga de trabajo exigida para acreditar un curso o completar un programa. En este sentido, el expediente académico (o transcript) se consolidó como un instrumento técnico que documenta el trayecto formativo: materias cursadas, calificaciones obtenidas, menciones honoríficas y otras evidencias de rendimiento (Brittingham, 2009). Paralelamente, en muchas disciplinas se instituyeron exámenes estandarizados (de licenciatura, de egreso o incluso de revalidación profesional) cuyo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

propósito era establecer mínimos compartidos de competencia técnica o cognitiva (Leal et al., 2020). La certificación, por lo tanto, fue desarrollando una lógica de verificación técnica, anclada en la estandarización de contenidos dentro de los marcos nacionales de cualificaciones, en los perfiles de egreso y en los sistemas de AC; y es entonces y desde esta óptica, que la ES se volvió certificable.

Sin embargo, este proceso técnico no ha estado exento de cuestionamientos, a medida que la ES se expandió a lo largo del siglo XX y se convirtió en una expectativa generalizada para amplias capas de la población, emergieron voces críticas frente al lugar que ocuparon las credenciales dentro de la vida social. Sociólogos como Randall Collins, en su obra *The Credential Society* de 1979, advirtieron que los certificados académicos comenzaron a operar menos como evidencia de saber y más como mecanismos de exclusión y clasificación social (Collins, 2017).

En un contexto crecientemente credencialista[29], los títulos ya no funcionan como simple señal de formación, sino como umbral de acceso a derechos, empleos y reconocimiento, generando así nuevas formas de estratificación. Lo que antes se concebía como prueba de competencia pasó a convertirse en un filtro de selección que reproduce privilegios: quienes cuentan con más capital económico o cultural, tienen mayores posibilidades de acceder a credenciales prestigiosas, mientras que quienes no logran franquear los filtros institucionales quedan marginados, sin importar sus saberes empíricos o sus trayectorias de vida. La inflación de credenciales (es decir, el hecho de que cada vez se exijan títulos más altos para ocupar los mismos puestos) ha sido una consecuencia directa de esta lógica: donde antes bastaba con la secundaria, luego se exigió bachillerato; donde bastaba una licenciatura, ahora se pide una maestría (Bourdieu y Passeron, 1996; Collins, 2017; Labaree, 1997; Meyer y Rowan, 2006; Meyer et al., 1997; Young, 1961).

De esta forma, el valor diferencial de cada título se diluye a medida que se generaliza su posesión, sin que necesariamente aumente la complejidad de las funciones que se

[29] *El credencialismo* alude a la tendencia creciente de las sociedades modernas a valorar las credenciales educativas (títulos, diplomas, certificados, etc.) como principal indicador de capacidad o mérito, incluso por encima de las habilidades reales o del conocimiento práctico. Según Collins, quien acuñó el término, las credenciales funcionan como filtros sociales que estructuran el acceso a empleos, estatus y oportunidades, convirtiéndose en mecanismos de estratificación más que en garantías de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación formal se torna cada vez más en un medio de certificación institucional que legitima desigualdades, más que en una vía de formación genuina (Collins, 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

desempeñan. Más aún, esta dinámica de sobreescolarización tiende a desplazar del centro del debate la pregunta fundamental: ¿qué significa realmente estar "educado"? y ¿Hasta qué punto los certificados reflejan esa educación?

Filósofos de la educación como Ivan Illich, en *Deschooling Society* (1971), llevaron esta crítica al extremo, cuestionando no solo la función de las credenciales, sino el propio aparato institucional de la escuela. Para Illich, el sistema educativo formal había terminado por confundir el acto de aprender con el acto de ser certificado; en lugar de propiciar el desarrollo autónomo del conocimiento, las instituciones promovían la dependencia de estructuras burocráticas que otorgaban (o negaban) legitimidad.

Ahora bien, frente a estas críticas, también han surgido justificaciones pedagógicas que reivindican la función orientadora de la certificación y desde una perspectiva más formativa, se sostiene que los procesos de certificación bien diseñados pueden establecer itinerarios de aprendizaje claros, motivar a los estudiantes y hacer visible el progreso alcanzado (Black & Wiliam, 1998; Stobart, 2008). En esta misma línea, la educación basada en competencias ha reforzado esta lógica al proponer resultados de aprendizaje específicos, observables y evaluables (González & Wagenaar, 2003; Tobón, 2013).

La certificación, entonces, no se limita a constatar un paso por las aulas, sino que documenta capacidades concretas: lo que un estudiante sabe y puede hacer. Además, cumple una función de rendición de cuentas institucional; donde las universidades, al emitir títulos, comprometen su prestigio: garantizan que quien recibe ese certificado ha alcanzado los estándares prometidos. Desde esta óptica, la certificación es también un acto ético.

Otorgar un diploma implica dar fe pública de la idoneidad de una persona o de una institución para ejercer determinadas funciones e inflar calificaciones, certificar sin mérito, o expedir títulos como mera formalidad burocrática, representa una transgresión moral, pues vulnera la confianza depositada por la sociedad en las instituciones educativas. Como han señalado Harvey y Green (1993), la noción de "calidad como garantía" remite precisamente a este pacto implícito: el valor del título depende del rigor que lo respalda (pp. 12-14).

Ambos dispositivos (acreditación y certificación), por tanto, forman parte del mismo entramado evaluador, pero no deben confundirse, la acreditación busca validar la coherencia y calidad global de una experiencia educativa; mientras que la certificación, verifica el cumplimiento puntual de ciertos estándares. Mientras la primera permite la elaboración de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un relato institucional sobre la mejora, la segunda actúa como un filtro normativo que ordena y clasifica. En conjunto, configuran lo que podríamos llamar una doble gramática del reconocimiento: una discursiva, otra técnica; una narrativa, otra estadística.

La implementación de estos mecanismos en América Latina ha estado marcada por un doble impulso: por un lado, la necesidad de fortalecer la legitimidad de los sistemas de educación superior ante el crecimiento de la matrícula, la heterogeneidad institucional y las presiones de internacionalización (Brunner & Miranda, 2016; Lemaitre, 2017); por otro, la adopción de modelos de aseguramiento impulsados por organismos multilaterales y redes regionales, que han promovido marcos inspirados en la lógica de la nueva gestión pública (Ball & Youdell, 2008).

Como señalan Rifo y Durán (2023), muchos países latinoamericanos han desarrollado sistemas de acreditación de "primera generación", centralizados y estatales, seguidos por modelos de "segunda generación" más descentralizados, que incorporan agencias privadas y dinámicas de mercado (pp. 81-83). Esta evolución ha producido avances significativos en la formalización de procedimientos y en la creación de marcos normativos, pero también ha generado tensiones entre el cumplimiento técnico y la mejora sustantiva, entre la evaluación como garantía y la evaluación como simulacro.

En el caso mexicano, los procesos de evaluación, acreditación y gestión de la calidad han avanzado de manera significativa durante las últimas décadas y esto se evidencia en la consolidación de distintas instancias y mecanismos orientados al AC, entre ellos los CIEES, el COPAES, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y más recientemente, el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), creado a partir de lo establecido en la LGES. En conjunto, estas instancias han favorecido la incorporación progresiva de la evaluación como una estrategia de mejora institucional, regulación académica y rendición de cuentas (Acosta, 2014; Barragán y Contreras, 2020).

No obstante, persisten tensiones significativas y una de las principales, radica en la falta de consensos sobre qué se entiende por calidad educativa, lo que ha derivado en una diversidad de criterios e indicadores entre instituciones. Esta heterogeneidad ha dificultado la aplicación uniforme y efectiva de los mecanismos de aseguramiento, reflejando tanto la fragmentación normativa como las desigualdades estructurales del sistema (Mendoza, 2022;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Silas, 2005). En el caso del sector privado (y particularmente en las instituciones de absorción de demanda), varios estudios (Acosta, 2014; Cuevas, 2015), advierten que la acreditación puede operar más como una estrategia de marketing que, como una garantía de mejora sustantiva, lo que refuerza la segmentación del sistema y pone en entredicho la función pública de la ES.

Además, investigaciones recientes (Hernández et al., 2023; Medina, 2022) coinciden en que, muchos de estos procesos, no se integran de manera coherente con las políticas educativas generales, lo que limita su eficacia transformadora. Si bien la evaluación ha contribuido a mejorar infraestructura y facilitar el acceso a ciertos recursos, sus efectos sobre la docencia, la formación académica y la equidad institucional han sido limitados. Las críticas de estos autores apuntan a una visión reduccionista de la calidad, centrada en indicadores cuantitativos, que deja de lado una comprensión más integral e inclusiva del quehacer universitario.

En este marco, el propio sistema mexicano de aseguramiento ha sido cuestionado por operar bajo una lógica más política y burocrática que formativa y autores como Barragán y Contreras (2020) sostienen que, lejos de impulsar una mejora genuina, la evaluación impone una racionalidad organizacional heredada de modelos empresariales, donde los indicadores (más que dialogar con la realidad institucional) la distorsionan. Esta crítica se articula con el planteamiento de Camacho (2016), quien advierte que la adopción de mecanismos como ISO 9000 traslada a las universidades un "conjunto de normas sobre calidad y gestión" establecido por organismos externos (p. 165), lo que puede conducirlas a una "dinámica con rasgos perversos y absurdos" en la que las funciones administrativas terminan subordinando las tareas sustantivas de docencia, investigación y compromiso social (p. 166). Buendía (2011b) complementa esta crítica, al advertir que la universidad se desfigura ante el mandato de cumplir con estándares externos: el éxito institucional ya no se mide por la calidad del conocimiento generado ni por su impacto social, sino por el número de programas acreditados, las certificaciones obtenidas y el posicionamiento en rankings. Esta transformación burocrática impacta especialmente a las universidades públicas y a las privadas con menor capacidad operativa, que deben destinar recursos considerables a mantener estructuras administrativas dedicadas exclusivamente a la gestión de la calidad. De ahí que exista el surgimiento de una "cultura de la simulación", en la que lo importante no es

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

transformar prácticas sustantivas, sino generar evidencia documental que satisfaga los requerimientos de las agencias externas (p. 12).

Esta lógica se acentúa en el subsistema privado, donde muchas instituciones operan al margen de los esquemas formales de aseguramiento, limitándose a cumplir con los requisitos mínimos para obtener el RVOE (Ver gráfico No. 6).

Entonces, la acreditación y la certificación no son solamente mecanismos de control externo, sino actos de validación simbólica que definen qué instituciones merecen reconocimiento y cuáles quedan excluidas del imaginario de lo "excelente". La evaluación, convertida en el lenguaje dominante de la política educativa, organiza el campo universitario a través de cifras, estándares y métricas que producen jerarquías, otorgan prestigio y, al mismo tiempo, generan exclusión. Como advierten diversos estudios (Andión, 2007; Díaz et al., 2023), esta racionalidad evaluativa transforma el horizonte de sentido de la universidad, desplazando preguntas pedagógicas por exigencias de demostración técnica.

Por lo tanto, si lo que no se mide no cuenta y lo que no se acredita no existe, entonces el riesgo no es solo burocratizar la ES, sino erosionar su función crítica, su vocación pública y su capacidad de imaginar futuros alternativos.

2.2.9. Altares del prestigio: la corona del ranking

Actualmente, la ES ya no se define solamente por lo que enseña o por lo que investiga, sino también (y cada vez más) por cómo es medida, clasificada y percibida en un mundo regido por indicadores. En este escenario, los rankings universitarios han adquirido una centralidad inusitada: se presentan como brújula para estudiantes, guía para políticas públicas y espejo de legitimidad para las propias instituciones. Pero detrás de su aparente neutralidad técnica, los rankings operan como dispositivos de poder simbólico, instaurando jerarquías y sentidos sobre qué universidades merecen ser visibles y cuáles permanecen en la sombra.

Desde su definición, se entiende que los rankings universitarios son un enfoque establecido para la representación cuantitativa del desempeño de las IES, basado en una metodología predefinida. Pueden aplicarse a niveles institucionales, temáticos o del sistema educativo, con cobertura nacional, regional o global. Los rankings universitarios se han convertido en un tema frecuente en los debates sobre ES (Sadlak, 2014).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En este sentido, la literatura distingue dos grandes tipos de rankings universitarios: los unidimensionales, como el Ranking Académico de las Universidades del Mundo[30] (ARWU) o el QS Rankings[31], que utilizan un conjunto fijo de indicadores ponderados de forma arbitraria para producir clasificaciones ordinales (Hazelkorn, 2015); y los multidimensionales, como U-Multirank[32], que permiten al usuario ajustar los pesos según sus preferencias y comparar dimensiones específicas del desempeño institucional (van Vught & Ziegele, 2012). Estos rankings se construyen a partir de diversas fuentes (como encuestas, bases bibliométricas, datos oficiales e información institucional), aunque tienden a privilegiar los indicadores centrados en la investigación, lo que genera sesgos notorios en la representación del desempeño universitario (Shin & Toutkoushian, 2011).

Entonces, más que meros instrumentos de evaluación, los rankings encarnan una lógica de competencia global, como señala Marginson (2017), su irrupción ha reformulado la ES en tres dimensiones fundamentales: la competencia entre instituciones y países; la jerarquización del prestigio académico; y la consolidación de una economía del rendimiento donde todo puede (y debe) ser medido.

Esta tríada no es inocua: privilegia a las universidades intensivas en investigación, castiga a aquellas enfocadas en la docencia o en el compromiso social y consagra, una élite institucional que impone sus estándares al resto del sistema. En este sentido, Yudkevich et al.

[30] El *Ranking Académico de las Universidades del Mundo* (Academic Ranking of World Universities) (ARWU), también conocido como el *Ranking de Shanghái*, fue desarrollado en 2003 por la Universidad Jiao Tong de Shanghái y se basa exclusivamente, en indicadores cuantitativos centrados en la investigación, como el número de premios Nobel y medallas Fields obtenidos por afiliados, publicaciones en *Nature* o *Science* y el rendimiento según el índice de citas en ciencias. Este enfoque ha sido cuestionado por favorecer a grandes universidades de investigación y por no considerar otras dimensiones del quehacer universitario, como la docencia o la vinculación social (Hazelkorn, 2015).

[31] El *QS World University Rankings*, publicado anualmente por Quacquarelli Symonds desde 2004, combina indicadores bibliométricos con encuestas globales de reputación académica y empleadora y aunque es ampliamente difundido, este ranking ha sido criticado por su componente subjetivo y por el peso desproporcionado de la reputación, así como por la opacidad en algunos de sus criterios de ponderación (Shin y Toutkoushian, 2011).

[32] Los *U-Multirank* es un sistema de clasificación universitaria internacional lanzado en 2014 con financiamiento de la Comisión Europea y a diferencia de los rankings tradicionales, no establece una jerarquía única, sino que permite a los usuarios personalizar las clasificaciones según sus propias prioridades e intereses, comparando el desempeño de instituciones en múltiples dimensiones como enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento, orientación internacional y compromiso regional. Su enfoque al igual que el U-Map (Ver notal pie No.7), buscan ofrecer una alternativa más flexible, inclusiva y contextualizada a las clasificaciones unidimensionales convencionales, incentivando a repensar la manera en que se clasifican y comparan las instituciones de educación superior a nivel global (Vught y Ziegele, 2012).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(2015) lo advierten con claridad: en el "juego global del ranking", solo compite una pequeña fracción del sector, pero sus efectos se proyectan sobre todos (p. 3).

El problema no es la comparación en sí, sino el tipo de comparación que se promueve; la mayoría de los rankings (particularmente los unidimensionales y de alcance internacional) reproducen sesgos metodológicos que favorecen a las universidades del hemisferio norte, que publican mayoritariamente en inglés y poseen trayectorias históricas ya consolidadas. Al hacerlo, no solo invisibilizan a las instituciones periféricas o emergentes, sino también deforman las agendas universitarias, empujándolas a priorizar métricas reputacionales por encima de misiones sociales. Como advierten Altbach y Hazelkorn (2017), el prestigio y la reputación se han convertido en los motores centrales de la ES contemporánea, a menudo por encima de la calidad formativa o del logro estudiantil (p. 10).

En América Latina, la proliferación de rankings universitarios ha tenido un impacto significativo en la forma en que las instituciones de ES configuran su identidad y sus estrategias de posicionamiento y lejos de tratarse solo de una herramienta de visibilidad global, los rankings han condicionado prácticas internas relacionadas con la planificación estratégica, la distribución de recursos y la definición de prioridades institucionales (Diaz, 2006; Silva, 2014). Sin embargo, varios estudios (Lloyd y Quintero, 2023; Sablich et al., 2024) advierten que los rankings internacionales suelen reflejar criterios diseñados desde y para contextos del norte global, lo que provoca una subrepresentación sistemática de las universidades latinoamericanas. Esta lógica de exclusión se acentúa en países como México, donde el sistema universitario es altamente heterogéneo, con instituciones que priorizan funciones sociales, de equidad o de vinculación comunitaria por encima del volumen de publicaciones indexadas (Ordorika, 2015).

Particularmente en México, los rankings han generado tensiones entre el reconocimiento externo y las misiones públicas de muchas universidades y a pesar de que algunas instituciones logran posicionarse en escalas internacionales (como la UNAM, el ITESM o el IPN), la mayoría no encuentra representación significativa en estos listados debido a su menor producción científica internacional o a barreras lingüísticas y presupuestarias (Lloyd y Quintero, 2023; Sablich et al., 2024; Ordorika, 2015). Aun así, estos instrumentos inciden en decisiones de política pública y financiamiento, promoviendo una tendencia hacia la estandarización y la competencia interinstitucional. En este contexto,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

algunos autores (Lloyd y Quintero, 2023; Piron et al., 2021) proponen repensar el papel de los rankings bajo enfoques más inclusivos y contextualizados que no reproduzcan las jerarquías globales, sino que reconozcan las múltiples funciones y aportes de la ES en el Sur Global.

Frente a este panorama, la pregunta no es si los rankings deben existir (porque ya están instalados) sino cómo podemos resignificarlos. ¿Es posible imaginar rankings que valoren la innovación pedagógica o el compromiso comunitario?, ¿podemos diseñar sistemas de evaluación que reconozcan la diversidad institucional sin subordinarla a un modelo único de excelencia? si la universidad aspira a ser un bien público global, no puede medirse solo con las reglas de un mercado de élites. La tarea pendiente aquí es construir formas más justas, contextuales y plurales de reconocimiento.

2.2.10. Conclusión: una idea de excelencia

Llegado al final de este recorrido, no cabe duda de que hablar de ES hoy es hablar de un territorio tensionado, donde ninguna de sus dimensiones (ni la universidad como idea, ni la masificación como proceso, ni la privatización como tendencia, ni la segmentación como mercado, ni la evaluación como dispositivo, ni la calidad como lenguaje) puede ser comprendida al margen de los conflictos simbólicos, estructurales y políticos que la atraviesan. La universidad, en su forma contemporánea, no es una figura inmóvil: es un espejo roto donde cada fragmento refleja una lucha por el sentido: entre el ideal ilustrado y la lógica de competencia, entre la promesa de inclusión y la trampa de la reproducción social, entre el saber por el saber y el saber como mercancía, la ES se nos presenta como un campo en disputa y una encrucijada histórica.

A lo largo del capítulo se ha visto cómo, tras la expansión cuantitativa del acceso, emergen nuevas formas de desigualdad; cómo la segmentación institucional reproduce jerarquías sociales; cómo los mecanismos de AC pueden ser, al mismo tiempo, herramientas de mejora y de exclusión; y cómo los rankings globales, diseñados desde lógicas del Norte, imponen criterios que invisibilizan los saberes y misiones del Sur. A la par, se ha advertido que los valores universitarios (lealtad, libertad, justicia y competencia) no son eternos, sino que mutan, se reconfiguran y se disputan. La universidad ya no solo enseña: también consagra, legitima y clasifica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Pero en medio de todas estas tensiones, hay una palabra que sobrevuela el capítulo de principio a fin, sin haberse ganado aún un apartado propio, aunque en realidad los atraviese a todos: la excelencia. Invocada por leyes, rankings, agencias y discursos institucionales, esta categoría se ha convertido en una especie de horizonte normativo omnipresente. Se exige excelencia en la docencia, en la investigación, en la gestión y en los egresados; pero ¿qué significa exactamente ser excelente?, ¿es un atributo intrínseco, una meta colectiva, una etiqueta institucional, un producto de mercado?

Llegados a este punto, ha quedado claro que la excelencia no puede entenderse como una esencia estática, ni como una simple sumatoria de indicadores y si algo ha mostrado el análisis es que, la excelencia, tal como se presenta hoy, es una definición cargada: condensa ideales y a la vez los traiciona, promete calidad, pero puede ocultar desigualdad, legitima jerarquías y produce nuevas formas de exclusión bajo la apariencia del mérito. En algunos casos, ha sido reducida a una retórica de distinción y a un lenguaje de marketing académico que privilegia la performatividad sobre el sentido, el lugar en el ranking sobre el proyecto formativo.

Sin embargo, renunciar al concepto sería ceder el terreno y el reto, no es desechar la excelencia, sino descolonizarla, reapropiarla y resignificarla. Pensarla no como excepción elitista, sino como compromiso ético con el desarrollo pleno de cada estudiante; no como estatus medible, sino como una responsabilidad con la sociedad; no como cumplimiento técnico, sino como una vocación formativa. Una universidad excelente no es la que figura en los rankings globales, sino la que transforma vidas, la que dialoga con su contexto, la que sostiene el disenso, la que educa sin olvidar la justicia.

Por eso, cerrar este apartado con la palabra excelencia no es una concesión a la moda evaluativa, sino una forma de devolverle densidad, de reanudar la conversación que la lógica del número había interrumpido. Porque si hay una excelencia que vale la pena defender, es aquella que se mide no por lo que distingue, sino por lo que incluye; no por lo que promete, sino por lo que transforma. Esa, y solo esa, es la excelencia que la ES debe aspirar a construir.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2.3. Marco Normativo

2.3.1. Normativa general y principios rectores del sistema educativo superior

La ES en México se encuentra estructurada por un marco jurídico robusto que articula diversos ordenamientos legales orientados a garantizar el derecho a una formación de calidad, equitativa y accesible. Dicho andamiaje parte de la CPEUM y se despliega en un conjunto de leyes generales que desarrollan sus disposiciones y su relevancia reside en la posibilidad de consolidar la ES como un bien público esencial para el desarrollo social y humano. Sin embargo, esta potencialidad también conlleva retos significativos, especialmente en lo que respecta a la implementación efectiva, la coordinación interinstitucional y la suficiencia presupuestaria.

En este contexto, la CPEUM constituye el cimiento normativo del sistema educativo nacional, donde el artículo 3º consagra el derecho de toda persona a recibir educación en todos sus niveles, incluyendo la ES y establece, la obligación del Estado (en sus tres órdenes de gobierno) de "impartir y garantizar" dicho derecho (DOF, CPEUM, 01-04-2025, art. 3°). A través de la reforma del 15 de mayo de 2019, este mandato se fortaleció al establecer que, la ES debe ser no solo obligatoria, sino también universal, inclusiva, pública, gratuita, laica y de excelencia[33] (DOF, CPEUM, 01-04-2025, art. 3°). Además, se reconoce la participación del sector privado en todos los tipos y modalidades educativas, así como la facultad del Estado para otorgar y retirar el RVOE a dichas instituciones (DOF, CPEUM, 01-04-2025, art. 3°, fracción VI). Estas disposiciones constitucionales no solo delimitan competencias, sino que afirman el carácter de la educación como derecho social inalienable y de interés público.

En concordancia con lo anterior, la LGE desarrolla de forma detallada, los principios constitucionales y establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, y con respecto a la ES, impone al Estado la obligación de fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno del estudiantado (DOF, LGE, 07-06-2024). Asimismo, mandata el diseño de políticas que promuevan el acceso y permanencia en este nivel educativo mediante apoyos académicos y económicos (DOF, LGE, 07-06-2024, art. 47). También esta ley reconoce el carácter

[33] En esta ley se entiende la excelencia como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (DOF, CPEUM, 01-04-2024, art. 3°, fracción II).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

obligatorio de la ES y lo plantea como un objetivo progresivo comenzando por el nivel de licenciatura (DOF, LGE, 07-06-2024, art. 48) y culmina, con la proyección de la creación de un Sistema Nacional de Educación Superior que permita articular los distintos subsistemas (universitario, tecnológico y normal) con base en las necesidades regionales y nacionales (DOF, LGE, 07-06-2024, arts. 50-51).

Por su parte, la *Ley General de Educación Superior* (LGES), publicada en 2021, representa un avance normativo relevante al actualizar el marco legal vigente desde 1978 y desarrolla con mayor detalle la organización, principios y políticas del nivel superior en México. Un aporte clave de este documento es su intención de lograr la gratuidad progresiva de la ES pública, reconociéndola como un derecho humano que contribuye al bienestar colectivo y al desarrollo integral de las personas, reafirmando una vez más, la obligación del Estado de garantizar tanto su oferta como su permanencia (DOF, LGES, 20-04-2021). La ley establece también la regulación de la participación de los sectores público, social y privado en la provisión de este nivel educativo (DOF, LGES, 20-04-2021, art. 1°, fracción VII) y contempla la creación del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, como mecanismo institucional de articulación de políticas entre los distintos niveles de gobierno e instituciones educativas (DOF, LGES, 20-04-2021).

De manera complementaria, se suma la *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación* (LGMHCTI), promulgada en 2023, establece un nuevo marco legal para la investigación científica y altamente vinculado con la ES. En este estatuto se reconoce el derecho humano a la ciencia y establece la obligación del Estado de garantizar el acceso equitativo a los beneficios derivados del conocimiento científico y tecnológico (DOF, LGMHCTI, 08-05-2023). Entre sus principios rectores se encuentran la libertad académica, la igualdad y no discriminación, la inclusión, la pluralidad epistémica y la interculturalidad (DOF, LGMHCTI, 08-05-2023, art. 1°). Asimismo, promueve el diálogo de saberes y el acceso universal a los productos del conocimiento científico (DOF, LGMHCTI, 08-05-2023). Una de sus reformas estructurales más relevantes es la sustitución del antiguo Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (CONAHCYT) actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), el cual determina las políticas públicas en temas de Ciencia, Tecnología e Innovación y establece, en términos prácticos, una estrecha cooperación con los 26 Centros Públicos de Investigación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(CPI) coordinados por el Consejo[34] con el objetivo de fortalecer la soberanía Científica y Tecnológica de México ampliando su campo de acción hacia las humanidades y ciencias sociales (DOF, LGMHCTI, 08-05-2023, art. 3°, fracción V).

En cuanto al ámbito de la planeación, el *Programa Sectorial de Educación 2025-2030* (PSE 2025-2030) constituye el instrumento vigente mediante el cual la actual administración orienta los objetivos, estrategias, líneas de acción, indicadores y metas del sector educativo. En lo relativo a la ES, se reconoce que durante el ciclo escolar 2023-2024 casi 5.4 millones de estudiantes cursaban este nivel en un sistema compuesto por miles de planteles, sedes o escuelas adscritas a distintas instituciones educativas; sin embargo, solo el 43.8% de la población entre 18 y 22 años se encontraba inscrita en este nivel educativo (SEP, PSE, 2025-2030). Frente a esto, el programa plantea como prioridad la ampliación de la oferta, el incremento de la cobertura, la diversificación de modalidades escolarizadas, no escolarizadas, mixtas y duales, el fortalecimiento de áreas científicas y tecnológicas, la vinculación con el mercado laboral y la expansión de programas con pertinencia territorial y social. A lo largo de todo el documento, se puede apreciar un énfasis en el fortalecimiento de la ES pública, pero a su vez se reconoce que, en los últimos quince años, el 70% del crecimiento de la matrícula no escolarizada se concentró en instituciones particulares (SEP, PSE, 2025-2030). Esta mención, no implica una política específica hacia las IESP, pero sí evidencia que este sector ha ocupado un lugar importante en la expansión de ciertas modalidades educativas, especialmente aquellas vinculadas con esquemas no escolarizados. Por lo tanto, el PSE 2025-2030 permite ubicar a la ES privada dentro de una tensión más amplia donde por un lado, el Estado reafirma su responsabilidad de ampliar la cobertura pública y garantizar el derecho a la ES y por otro, reconoce que una parte del crecimiento reciente del sistema ha sido absorbida por las instituciones particulares. Esta tensión resulta relevante porque muestra que las IESP no pueden analizarse únicamente desde el marco jurídico que las autoriza, sino también desde su participación efectiva en la configuración de la oferta, la cobertura y la diversificación del sistema.

[34] De los cuales seis de ellos se encuentran establecidos en el estado de Aguascalientes: CIATEQ, A.C. Centro de Tecnología Avanzada; Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); Centro de Investigación en Geografía y Geomática “Ing. Jorge L. Tamayo” A.C.; Centro de Investigación en Matemáticas, A.C.; Centro de Investigaciones en Óptica, A.C.; Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación (Gob. de Ags., PDEA, 03-2023, p. 112.).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El conjunto normativo que regula la ES en México constituye un esfuerzo ambicioso por garantizar su carácter universal, inclusivo y gratuito, colocando en el centro al estudiante como sujeto pleno de derechos. No obstante, más allá del contenido jurídico, el cumplimiento efectivo de estos principios enfrenta desafíos estructurales que requieren voluntad política sostenida, financiamiento suficiente y mecanismos de implementación eficaces. El reconocimiento de la autonomía universitaria, la obligación del Estado de garantizar el acceso, permanencia y egreso, así como la progresiva gratuidad y el derecho a la ciencia, son conquistas relevantes que pueden marcar un rumbo transformador.

Sin embargo, persisten interrogantes sobre la congruencia entre el discurso jurídico y la realidad operativa, particularmente en contextos de alta desigualdad territorial, precarización institucional o captura de agendas públicas por intereses particulares (Acosta, 2014; de Garay, 2015; Mendoza, 2022; Peters et al, 2023). Por lo que la consolidación de un sistema de ES como bien público, democratizador del conocimiento y articulador del desarrollo social, no se logra únicamente desde la normativa, sino desde una praxis comprometida con la equidad, la excelencia y la inclusión. Así, el reto actual no radica tanto en redactar nuevas leyes, sino en lograr que las existentes se conviertan en herramientas vivas, eficaces y tangibles para quienes más lo necesitan.

2.3.2. Sistema educativo superior de Aguascalientes

La *Constitución Política del Estado de Aguascalientes* (CPEA), en concordancia con el marco federal, reconoce el derecho a la educación y establece las obligaciones jurídicas de las autoridades estatales para su garantía y cumplimiento y en el caso de la ES, la constitución local no establece su impartición como una obligación directa, pero sí dispone que el Estado "promoverá y atenderá" esta modalidad educativa, así como otras formas de enseñanza como la formación para el trabajo, la educación especial, inicial y de adultos (POE, CPEA, 27-01-2025, art. 6°).

Esta disposición (reformada en 2018) implica una responsabilidad estatal en el fomento, expansión y fortalecimiento del nivel superior, aunque no se explicita su carácter obligatorio ni se reconoce expresamente la autonomía universitaria, aspectos que suelen regularse en las leyes orgánicas específicas de las instituciones públicas. Asimismo, el propio

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

texto constitucional, señala que existe una demanda creciente por parte del sector de la ES, por lo que su atención se considera una prioridad para las instituciones públicas y en consecuencia, se plantea la necesidad de ampliar el acceso a este nivel educativo como un medio para fomentar el desarrollo económico y social de la región, así como para fortalecer el arraigo local de las y los jóvenes (POE, CPEA, 27-01-2025, art. 6° reformado).

Como aspecto a resaltar dentro de la constitución, es la declaración de que toda actividad educativa desarrollada por particulares dentro del estado, será objeto de supervisión y evaluación por parte de las autoridades competentes y en ese mismo sentido, el artículo 3° plantea que "los particulares podrán realizar todas aquellas acciones que no les estén expresamente prohibidas por las leyes federales o locales" (POE, CPEA, 27-01-2025, art. 3° reformado), lo que refuerza la facultad de los actores privados para participar en la provisión de servicios educativos dentro del marco normativo vigente.

Complementando el marco constitucional del estado, la *Ley de Educación del Estado de Aguascalientes* (LEEA), actualizada en 2021, regula el funcionamiento del sistema educativo estatal y delimita las atribuciones de los gobiernos estatal y municipal, reafirmando el derecho a la educación conforme al artículo 3° de la Constitución federal. Asimismo, incorpora dentro de su ámbito normativo la educación impartida por particulares con autorización o con RVOE otorgado por el Estado (POE, LEEA, 02-08-2021, art. 1º). Cabe destacar que la ley contempla un apartado específico dedicado a las instituciones particulares, reconociendo el papel que estas desempeñan en la provisión educativa y delimitando con precisión, las condiciones bajo las cuales pueden operar.

La LEEA adopta y adapta, los principios rectores definidos a nivel nacional (educación pública, gratuita, laica, inclusiva y de excelencia) para su aplicación en el contexto local, como por ejemplo, se prohíbe expresamente el cobro de contraprestaciones en escuelas públicas estatales, al tiempo que se impide a las instituciones privadas condicionar la prestación del servicio educativo al pago de cuotas obligatorias (POE, LEEA, 02-08-2021, cap. VIII, art. 137). Además, establece que las escuelas particulares deben "mantener actualizados los planes de estudio determinados por la autoridad educativa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

competente[35]" (POE, LEEA, 02-08-2021, art. 140, fracción II); Así como otorgar becas equivalentes al menos al 10% de su matrícula según el nivel educativo, para garantizar mayor equidad en el acceso (POE, LEEA, 02-08-2021, art. 140, fracción III); y "cumplir y colaborar en las actividades de evaluación y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen" (POE, LEEA, 02-08-2021, art. 140, fracción V). En conjunto, estas disposiciones configuran un marco jurídico más detallado e instructivo para la operación del sector privado dentro del Estado, que si bien podría ser más robusto, establece un punto de partida normativo que condiciona la acción tanto del Estado como de los particulares.

Por otra parte, la ley incorpora también un capítulo dedicado al fomento de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación, reconociendo la necesidad de vincular a la ES con el desarrollo científico y productivo regional (POE, LEEA, 02-08-2021, cap. III, art. 51). Este mandato convierte al Estado no solo en garante del acceso y supervisión educativa, sino también en promotor de condiciones estructurales para que el conocimiento, generado que las IES respondan a los desafíos locales y nacionales.

Por ultimo y no menos importante, dentro de este documento se introduce, en su capítulo tercero, el binomio de "equidad y excelencia" como principios rectores de los servicios educativos, al señalar que "el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia" (POE, LEEA, 02-08-2021, cap. III, art. 8°). Sin embargo, resulta llamativo que la norma desarrolle con mayor amplitud la noción de equidad, mientras que el concepto de excelencia permanece prácticamente ausente de una definición normativa clara y exhaustiva. Esta omisión es significativa, pues limita la operatividad del principio: si no se establece qué debe entenderse por excelencia, ni cómo debe ser medida o promovida, las autoridades educativas enfrentan un vacío interpretativo que dificulta su aplicación. Aun si se asumiera que la ley remite implícitamente a la definición contenida en la CPEUM, dicha remisión carece de claridad y no se explicita en el texto del estado generando, por consiguiente, una ambigüedad normativa.

[35] Dentro de la ley, se entiende por autoridades educativas en sus niveles Federativo o Secretaría: a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal; en el caso de los Estados: al ejecutivo de cada una de estas entidades federativas, así como a las instancias que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa; para los Municipios: al Ayuntamiento y finalmente, se entiende como autoridades escolares: al personal que lleva a cabo funciones de dirección o supervisión en los sectores, zonas o centros escolares (POE, LEEA, 02-08-2021, art. 1°).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Entonces, la ausencia de un desarrollo claro y riguroso del concepto de excelencia educativa no es un aspecto menor, por el contrario, representa una omisión crítica en el marco de las transformaciones recientes de la política educativa nacional. Esta indefinición debilita la fuerza vinculante del principio, dejando su interpretación sujeta a la discrecionalidad de los actores institucionales y tal ambigüedad, puede derivar en prácticas desiguales, fragmentarias o insuficientes para su cumplimiento efectivo. Cuando un principio fundamental como la excelencia se formula de manera genérica o superficial[36], se corre el riesgo de banalizarlo, restándole el carácter sustantivo que debería tener en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas en el ámbito de la ES.

En cuanto al plano estratégico, tanto el *Plan de Desarrollo del Estado de Aguascalientes 2022-2027* (PDEA 2022-2027) como el *Plan Estratégico del Instituto de Educación de Aguascalientes* (PEIEA 2022-2027) articulan objetivos concretos para el fortalecimiento de la ES, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En cuanto al primer documento, la educación se integra dentro del eje de "Bienestar" y establece como compromiso prioritario, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, asegurando que toda la población tenga acceso a formación técnica, profesional y universitaria antes de 2030 (Gob. de Ags., PDEA, 03-2023). Cabe resaltar que, entre sus múltiples programas estratégicos, existe el de "Impulso a la ES en el estado", orientado a ofrecer apoyos, tutorías y capacitación para facilitar la inserción laboral y el emprendimiento estudiantil (Gob. de Ags., PDEA, 03-2023, eje 2, p. 105).

Por su parte, el PEIEA 2022-2027 delimita ejes específicos para la mejora continua del sistema estatal de la ES, priorizando la evaluación y acreditación de programas, la formación y actualización docente, la ampliación de la oferta educativa pertinente y la consolidación de vínculos con el sector productivo (Gob. de Ags., PEIEA, 05-04-2024, pp. 11-12). Este plan, también se encuentra alineado con los ODS 2030 y aspira a consolidarse

[36] Retomado a partir del contenido expreso en la ley: "Con la finalidad de brindar servicios educativos de excelencia, el Gobierno del Estado garantizará que en las instituciones de educación básica los grupos no excedan de treinta y cinco alumnos" (POE, LEEA, 02-08-2021, cap. III, art. 8°).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como un referente en la formulación de políticas educativas (Gob. de Ags., PEIEA, 05-04-2024).

Finalmente, una serie de acuerdos federales con aplicación local, complementan el panorama normativo de Aguascalientes, comenzando por el Acuerdo 17/11/17, que establece los lineamientos para la obtención del RVOE, profesionalizando el proceso de autorización de instituciones particulares y constituyéndose como el pilar normativo sobre el cual se articulan otros instrumentos. El Acuerdo 01/02/24, por su parte, introduce el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y el sistema nacional de créditos académicos, promoviendo la movilidad estudiantil y la estandarización de trayectorias formativas, aspectos clave para los procesos de rediseño curricular en las instituciones de educación superior del estado. Por último, el Acuerdo 04/03/24, actualiza las definiciones oficiales de las modalidades educativas válidas, reconociendo de forma explícita, las opciones en línea, mixtas y abiertas como equivalentes a la educación presencial. En conjunto, estos acuerdos representan avances significativos hacia un sistema de ES más flexible, coherente y con estándares de calidad homogéneos a nivel nacional.

Llegados a este punto, es posible concluir que el entramado normativo e institucional que regula la ES en Aguascalientes representa un esfuerzo articulado por traducir los principios constitucionales en políticas públicas con identidad y pertinencia territorial y en este sentido, se establecen las bases para un sistema que reconoce el papel estratégico de la ES en el desarrollo humano, económico y científico del estado.

Sin embargo y como se verá más adelante, persiste una brecha entre el marco jurídico y su cumplimiento efectivo; y si bien se ha manifestado voluntad política mediante planes ambiciosos, como metas de inclusión y propuestas innovadoras, la viabilidad de tales compromisos está sujeta a factores estructurales como la suficiencia presupuestal, la capacidad técnica operativa y la coordinación interinstitucional. En este sentido, el desafío no consiste únicamente en ampliar la normativa, sino en asegurar su implementación sostenida, su monitoreo sistemático y su articulación con las realidades locales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2.3.3. Interdependencia global y regulación interna

La política educativa superior en México no se construye de forma aislada, sino que responde a compromisos, directrices y marcos globales que han influido, tanto en sus objetivos, como en sus instrumentos normativos. Uno de los referentes centrales es la Agenda 2030 de la ONU, particularmente el ODS 4, cuya meta 4.3 propone "asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad" para el año 2030 (CEPAL, 2016) y México, como país signatario, ha incorporado esta meta en sus planes y programas, como se refleja en los ya mencionados PSE 2025-2030 y el PDEA 2022-2027 (PSE, 2024; Gob. de Ags., PDEA, 03-2023).

La UNESCO, por su parte, como organismo líder en educación, ha promovido una visión humanista de la ES, entendiéndola como un bien público y una responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad; y a través de su *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC), se encarga de monitorear las tendencias regionales. Por ejemplo, en su informe *La encrucijada de la educación superior hacia el 2030*, se reconocen los esfuerzos realizados en América Latina por democratizar el acceso mediante la expansión de universidades públicas y la implementación de políticas de gratuidad, citando expresamente a México como uno de los países que ha comenzado a aplicar la gratuidad gradual por mandato legal (UNESCO, 2022). Asimismo, el UNESCO-IESALC subraya la importancia de garantizar la calidad en un contexto de creciente masificación del sistema, alentando la creación y fortalecimiento de agencias de aseguramiento de la calidad para eliminar ofertas educativas de baja calidad, una recomendación que México ha seguido a través de instancias como el COPAES y otros organismos evaluadores.

Por otra parte, organismos multilaterales de carácter económico como la OCDE y el Banco Mundial han tenido un papel relevante en la configuración de políticas de ES en el país, particularmente en lo relacionado con la pertinencia formativa y la eficiencia del sistema. Dicha organización, ha recomendado alinear los programas educativos con las demandas del mercado laboral, reduciendo la brecha entre las competencias de los egresados y las necesidades del sector productivo, así como ampliar la cobertura con equidad y todo esto, sin descuidar la calidad (OCDE, 2019). También ha señalado la urgencia de fortalecer

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la coordinación interinstitucional y los mecanismos de transparencia, elementos sobre los que se sostiene, parcialmente, la creación de la LGES y del MNC.

El *Banco Mundial*, por su parte, ha promovido históricamente reformas orientadas a la evaluación institucional, la rendición de cuentas y la infraestructura educativa, bajo la premisa de que una educación terciaria de calidad es clave para la competitividad y el desarrollo económico (Mundy y Verger, 2015; World Bank, 2002). A nivel regional, la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL) ha señalado la necesidad de vincular el acceso a la ES con la reducción de desigualdades estructurales, junto a la construcción de sociedades del conocimiento más equitativas e innovadoras. En este sentido, sus propuestas giran en torno a políticas redistributivas, integración de ciencia y tecnología y cooperación regional, como se reflejó en la CRES 2018, donde México y otros países reafirmaron el carácter público de la ES y la necesidad de su financiamiento adecuado (CRES, 2018).

Cabe señalar, no obstante, que las orientaciones de los organismos internacionales no siempre son plenamente convergentes: mientras que instituciones como la UNESCO, promueven una visión humanista y de la educación como derecho público; organismos como el Banco Mundial han tendido a enfatizar enfoques más funcionales, centrados en la eficiencia, la empleabilidad y el retorno económico de la ES. Esta diferencia responde, en gran medida, a la naturaleza y mandato institucional de cada organismo: uno con vocación social y cultural, el otro con énfasis en el desarrollo económico y si bien ambos comparten ciertos objetivos generales (como ampliar el acceso o mejorar la calidad), sus estrategias, métricas y prioridades no siempre se alinean, lo que introduce matices importantes en la interpretación y aplicación de sus recomendaciones a nivel nacional y local.

En cuanto al ámbito nacional, diversas organizaciones han complementado el andamiaje legal con lineamientos, prácticas y mecanismos de autorregulación como la ANUIES que agrupa tanto a IES públicas como privadas[37] y ha fungido históricamente como ente asesor y propositivo en políticas de ES. Este organismo, por ejemplo, participó activamente en la elaboración de diagnósticos y propuestas que desembocaron en la nueva

[37] Hoy en día, la ANUIES cuenta con 244 instituciones de ES en todo el país, de las cuales 79 son universidades públicas, 35 privadas, 91 institutos tecnológicos, 17 centros de investigación, 9 escuelas normales y 13 instituciones afines (ANUIES, 2025).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

LGES de 2021 y promueve planes como *Visión y acción 2030* para la ES (ANUIES, 2018). También mediante sus comisiones y estudios, establece lineamientos académicos y administrativos, que muchas universidades siguen voluntariamente, en temas como planeación estratégica, innovación curricular, responsabilidad social universitaria, etc. y organiza evaluaciones entre pares, congresos y programas de movilidad.

En cuanto a las IESP (miembros de ANUIES), formar parte de esta organización, significa estar insertas en una red de colaboración con estándares compartidos con el sector público, lo cual eleva su compromiso con la calidad y pertinencia social. No obstante, esta institución carece de facultades legales coercitivas, es decir, su impacto real depende de la adhesión y voluntad de sus afiliados, esto se traduce en que la institución más bien opera como conciencia y guía del sistema, más que como regulador y por ello, enfrenta el reto de incidir en un sistema heterogéneo donde no todas las IES (especialmente las privadas) forman parte de sus filas o siguen sus recomendaciones (Ver gráfica No. 6).

Por otra parte, la FIMPES agrupa a muchas universidades privadas, con el objetivo de asegurar la calidad educativa y la mejora institucional entre sus miembros. Esta institución, al igual que la anterior, también ha desarrollado un sistema de acreditación voluntaria para sus afiliados, mediante evaluaciones externas integrales que verifican el cumplimiento de estándares en gobierno institucional, programas académicos, profesorado, servicios estudiantiles, infraestructura y resultados (FIMPES, 2025). Aquellas instituciones que cumplen estos criterios reciben la acreditación que proporciona la organización y es reconocida como sello de calidad en el sector privado, incentivando a las universidades particulares a someterse a procesos de autoevaluación y a elevar sus buenas prácticas más allá de lo requerido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Asimismo, FIMPES sirve de interlocutor ante las autoridades educativas, canalizando las preocupaciones y propuestas del sector privado, por ejemplo, durante la pandemia COVID-19, jugó un papel destacado en coordinar respuestas de continuidad académica entre sus asociadas (FIMPES, 2025). Pese a todo esto, la cobertura de ambas organizaciones sigue siendo limitada: de un total de 3,401 IESP registradas en el país al cierre de 2024 (SIIES, 2025), únicamente 113 están afiliadas a FIMPES (FIMPES, 2025) y solo 35 forman parte de ANUIES (ANUIES, 2025), dejando a una proporción considerable de instituciones privadas fuera de estas redes de autorregulación. Esta situación refleja una brecha interna de calidad

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el sector privado, donde muchas instituciones operan sin adherirse a lineamientos adicionales más allá del mínimo normativo y a pesar de que la afiliación es voluntaria, la acreditación FIMPES se ha consolidado como un distintivo de calidad, al igual que la pertenencia a ANUIES. Por lo que ambas organizaciones enfrentan el desafío de ampliar su cobertura e incorporar a más instituciones, con el fin de elevar, de manera generalizada, los estándares del subsistema privado de ES.

En materia de aseguramiento de la calidad, destacan los CIEES y el COPAES, los primeros conformados en 1991, son nueve comités que evalúan programas educativos de todas las áreas del conocimiento mediante pares académicos, emitiendo dictámenes sobre su nivel de desarrollo (desde insuficiente hasta consolidado) y muchas instituciones utilizan estas evaluaciones como diagnóstico y preparación para la acreditación formal. De hecho, el COPAES (fundado en 2000) fue hasta hace poco (año 2010), la instancia autorizada por la SEP para reconocer a los organismos acreditadores de programas educativos de nivel superior y bajo su cobijo, se establecieron alrededor de 30 organismos acreditadores especializados (por disciplina o tipo institucional) que, siguiendo normas comunes, acreditan programas específicos cuando cumplen criterios de calidad equivalentes a estándares internacionales (CONACES, 2022).

Un programa acreditado por un organismo reconocido por COPAES obtiene un reconocimiento público de su excelencia y numerosas licenciaturas e ingenierías de universidades tanto públicas como privadas, han logrado acreditaciones de este tipo en las últimas dos décadas. Actualmente con la LGES 2021, se prevé un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación más articulado, donde estos organismos continúan siendo pilares para impulsar una cultura de calidad más allá del RVOE básico.

2.3.4. Conclusión: cuando la ley no alcanza

A lo largo de este marco se ha examinado el complejo entramado normativo, institucional y programático que configura la ES en México y particularmente, en el estado de Aguascalientes. Este análisis permite observar que dicho sistema no es producto exclusivo de decisiones internas, sino el resultado de múltiples influencias nacionales e internacionales que han moldeado sus principios, estructuras y metas. En el plano global, organismos como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la ONU, la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y la CEPAL han proporcionado un marco de referencia basado en derechos humanos, desarrollo sostenible, pertinencia, calidad y equidad, cuyos principios se han incorporado en la legislación y planeación educativa nacional y estatal. A su vez, instancias nacionales como la ANUIES, la FIMPES, los CIEES y el COPAES han promovido una cultura de autorregulación, mejora continua y aseguramiento de la calidad, especialmente en el ámbito de las instituciones privadas.

En el contexto de Aguascalientes, tanto la Constitución estatal como la Ley de Educación local y los planes estratégicos, reflejan un esfuerzo claro por armonizarse con estos lineamientos, reconociendo el papel estratégico de la ES para el desarrollo regional. Se han delineado políticas orientadas a ampliar la cobertura, garantizar la gratuidad progresiva, fomentar la vinculación con el sector productivo y fortalecer la equidad. No obstante, el camino entre la formulación normativa y su implementación efectiva sigue presentando desafíos importantes.

Una cuestión particularmente reveladora ha sido la forma en que el principio de excelencia educativa (tan presente en el discurso político y en los textos legales federales), ha sido abordado en el marco normativo estatal y aunque la LEEA menciona la excelencia como un principio rector, su tratamiento resulta superficial y carente de desarrollo conceptual. No se ofrece una definición operativa ni se establecen criterios para su implementación o evaluación, lo cual reduce el principio a una declaración general sin consecuencias prácticas. Esta omisión es particularmente problemática considerando que la excelencia constituye un eje estructurante de las reformas educativas recientes y uno de los pilares centrales de este trabajo; por lo que la ausencia de claridad en torno a este concepto, debilita la posibilidad de exigir su cumplimiento, pues deja a interpretación de las autoridades e instituciones el sentido de una noción que debería tener implicaciones normativas precisas.

Asimismo, la situación de las IESP revela otras tensiones significativas: aunque su operación está permitida mediante el RVOE, este se rige aún por el Acuerdo 17/11/17, un instrumento normativo federal que, si bien sentó bases importantes, resulta desactualizado frente a las transformaciones recientes del sistema educativo. Esta dependencia de un marco técnico con más de seis años de vigencia activa interrogantes sobre la capacidad del Estado para responder con criterios actualizados y exigencias pertinentes en materia de calidad y regulación. Además, aunque existen instancias como FIMPES o ANUIES que promueven

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estándares altos de calidad, su carácter no vinculante limita su impacto real: solo una fracción reducida de IESP participa activamente en estos esquemas, lo que genera una asimetría normativa y una fragmentación interna del subsistema privado (Ver gráfica No. 6).

En suma, el marco normativo vigente ofrece un andamiaje legal y programático con potencial transformador, pero su eficacia depende de que logre convertirse en una herramienta viva y articulada con las realidades del sistema. Esto requiere no solo voluntad política y coordinación interinstitucional, sino también una visión crítica capaz de identificar vacíos, como la falta de definición de conceptos fundamentales (entre ellos, la excelencia) o la ausencia de mecanismos efectivos para garantizar estándares mínimos en todo el espectro institucional.

En este escenario, el papel del Estado como regulador y acompañante debe ser repensado: ¿dónde comienza y dónde termina esa responsabilidad, especialmente respecto a las IESP? ¿Qué obligaciones concretas le corresponden más allá del otorgamiento del RVOE? ¿Qué garantías tiene el estudiantado en términos de calidad cuando la ley se limita a regular aspectos formales y no desarrolla principios como el de excelencia con suficiente claridad operativa? Estas interrogantes siguen abiertas y marcan los retos por venir.

En conclusión, el marco normativo actual ofrece un andamiaje robusto y alineado con principios de justicia educativa, pero su eficacia dependerá de su traducción en acciones concretas, sostenidas y evaluables. Más allá del cumplimiento formal de las disposiciones legales, lo que está en juego es la posibilidad de construir un modelo de ES que no solo responda a estándares globales, sino que los contextualice críticamente y los transforme en oportunidades reales para el desarrollo humano, social y económico de las comunidades locales. El reto no es menor, pero tampoco es inalcanzable.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

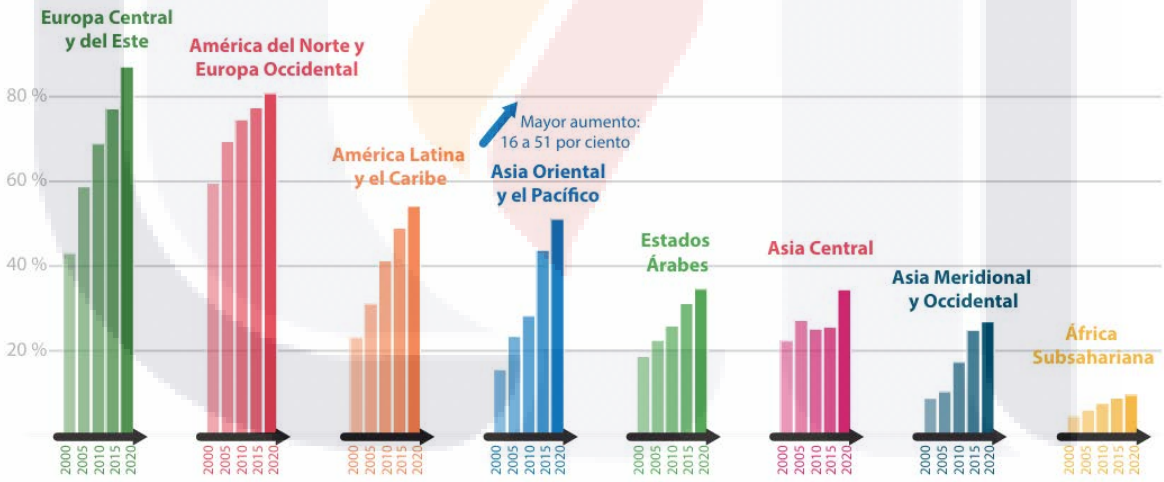
2.4. Marco Referencial

2.4.1. El subsistema que creció en los márgenes: la otra educación superior

En los apartados anteriores se ha explorado las diversas transformaciones que ha tenido la ES, desde su evolución como institución, sus funciones y disputas sobre su sentido. Pero, más allá de los discursos y tensiones conceptuales, hay cambios que se reflejan con claridad en los datos y la masificación es uno de ellos, formando parte de la realidad de este sistema contemporáneo.

Actualmente, más de 200 millones de personas cursan estudios en instituciones de ES en todo el mundo, duplicándose prácticamente entre 2000 y 2020, al pasar del 19 % al 40 % (UNESCO, 2022); esta cifra, refleja un crecimiento sin precedentes, traduciéndose en GRE que superan el 50 % en numerosos países y en algunos casos, incluso rebasan el 80 % (UNESCO, 2022) (Ver gráfica No. 1).

Gráfica No. 1: Evolución de GRE por región (2000-2020). UNESCO. 2022.



Sin embargo, dicha expansión, no ha seguido un patrón homogéneo, regiones como Asia Meridional y Occidental experimentaron los mayores aumentos relativos, con una expansión de hasta 280 % en estas dos décadas. Por otra parte, América Latina y el Caribe alcanzó un 53 % en 2020, consolidándose como uno de los bloques emergentes en términos de cobertura y África Subsahariana, aunque duplicó su tasa, sigue siendo la región más rezagada, con menos del 10 % de matrícula, lo que revela tensiones persistentes en términos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de equidad, financiamiento y capacidades institucionales (CEPAL, 2024; UNESCO, 2022) (Ver gráfica No. 1).

En contraste, regiones tradicionalmente consolidadas como América del Norte, Europa Occidental y Asia Oriental han alcanzado niveles superiores al 70 % de GRE y comienzan a experimentar fenómenos de relativa saturación del sistema. En estos contextos, las tensiones ya no giran en torno al acceso, sino a la fragmentación del estudiantado, la diversificación institucional y la creciente dificultad para alinear la oferta académica con las necesidades del mercado laboral (OCDE, 2019; UNESCO, 2022) (Ver tabla No. 1). En áreas clave como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), por ejemplo, la escasez de perfiles calificados ha obligado a muchos de estos países a depender cada vez más de estudiantes internacionales, muchos de los cuales provienen precisamente de regiones en desarrollo (CEPAL, 2022; Lloyd & Quintero, 2023).

2.4.2. Latinoamérica

A la luz del panorama global, América Latina se configura como una región clave para comprender las dinámicas contemporáneas de expansión de la ES, con tasas de matrícula que superan el 50 % y una población estudiantil que representa más del 10 % del total mundial (Ver gráfica No. 1), la región ocupa hoy una posición intermedia entre los sistemas consolidados del Norte Global y los persistentes desafíos del África Subsahariana (CEPAL, 2024; UNESCO, 2022). No obstante, más allá de los indicadores cuantitativos, el desarrollo de la ES latinoamericana ha seguido un derrotero singular, modelado por influencias coloniales, reformas estructurales y un complejo equilibrio entre lo público y lo privado.

Las raíces de la universidad latinoamericana se remontan al periodo colonial, cuando instituciones como la Universidad de Santo Tomás en Santo Domingo (1538), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú (1551) y la Real y Pontificia Universidad de México (1551) fueron establecidas bajo el patrocinio de órdenes religiosas. Estas respondían al modelo escolástico europeo, con una doble función: formar clérigos para la Iglesia y burócratas para el Estado (Tünnermann, 2008; Brunner & Uribe, 2007; Camacho, 2016). El autor Levy (1986, en Jiménez, 2011), denominó este arreglo como una “imagen de trinidad”, en la que Iglesia, Estado y universidad coexistían sin una clara distinción entre lo público y lo privado (p. 23).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Posteriormente, con la independencia de las repúblicas a lo largo del siglo XIX, se llevó a cabo una transformación institucional inspirada en el modelo napoleónico, donde las nuevas universidades estatales asumieron una función laica, centralizada y nacionalista, orientada a la formación de ciudadanos y técnicos útiles para los proyectos republicanos (Arocena & Sutz, 2005; Tünnermann, 2008). Durante esta etapa se consolidó un monopolio público de la ES que perduraría durante buena parte del siglo XX (Jiménez, 2011).

Un hito crucial en esta evolución fue la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, que marcó el inicio de un movimiento latinoamericano en favor de la autonomía universitaria. Desde Argentina, este levantamiento estudiantil se expandió por toda la región, promoviendo principios como la cogobernanza, la libertad de cátedra, la gratuidad y el compromiso social de la universidad. Por lo que se trató de un viraje epistemológico y político: la universidad ya no solo debía reproducir élites, sino democratizar el conocimiento y responder a las necesidades sociales del país y así surgió el ideal de la "universidad reformista", que se convirtió en el modelo dominante durante varias décadas en muchos países del continente (Camacho, 2016; Brunner y Uribe, 2007; Tünnermann, 2008).

Esta dimensión política de la universidad latinoamericana se intensificó durante la segunda mitad del siglo XX, en un contexto marcado por dictaduras, autoritarismos, desigualdad social, Guerra Fría y movimientos revolucionarios. En este periodo, las universidades no solo fueron espacios de formación profesional, sino también ámbitos de resistencia, politización y disputa ideológica. Camacho (2016) muestra que, en distintos países de América Latina, estudiantes y profesores universitarios participaron en movimientos populares, organizaciones de izquierda y, en algunos casos, grupos guerrilleros, al concebir la educación superior como parte de un proyecto más amplio de transformación social. Desde esta perspectiva, la universidad latinoamericana fue pensada por amplios sectores como una institución llamada a vincular el conocimiento con la justicia social, la democratización y la crítica a las estructuras de dominación política y económica.

Sin embargo, este orden público-reformista, atravesado por ideales de autonomía, compromiso social y democratización del conocimiento, comenzó a resquebrajarse en el último tercio del siglo XX, cuando el crecimiento exponencial de la demanda educativa (impulsado por el aumento en la escolarización secundaria y el surgimiento de clases medias emergentes) desbordó la capacidad de las universidades públicas para absorber nuevos

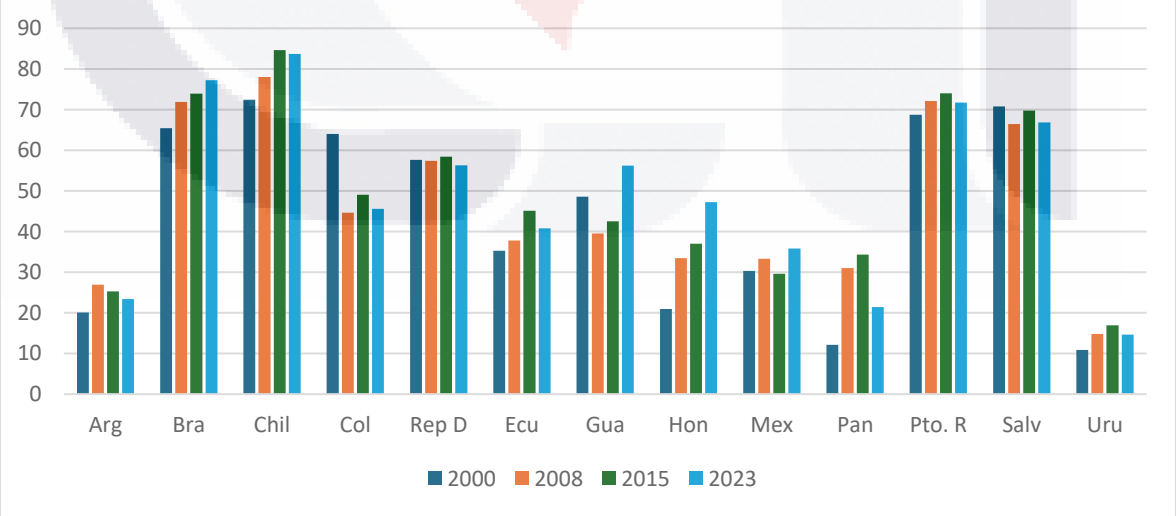
TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudiantes. Como explican Arocena y Sutz (2000), esta masificación tensionó la estructura institucional sin que existiera una expansión proporcional en infraestructura, financiamiento o planeación. Por su parte, Kent (1997) ya advertía que la presión por mayor cobertura derivó en una expansión desordenada, con implicaciones directas en la calidad y equidad del sistema. Complementariamente a esto, se sumó una creciente desconfianza estatal sobre el papel de la universidad pública, que desde los años ochenta fue sometida a nuevas exigencias de evaluación y eficiencia (Acosta, 2008).

A partir de la década de 1980, las reformas estructurales de corte neoliberal, promovidas por organismos multilaterales, incentivaron la participación del sector privado como mecanismo para ampliar la cobertura sin incrementar el gasto público; por lo que las instituciones privadas terminaron por absorber gran parte de este crecimiento. En este sentido, varios países latinoamericanos han complementado, o incluso limitado, la oferta pública para dar cabida al sector privado: por ejemplo, Brasil, Chile, Puerto Rico y el Salvador mantuvieron sistemas públicos relativamente pequeños y fomentaron la expansión de universidades privadas, donde la oferta privada superó el 60 % del total de la matrícula; a diferencia de Argentina y Uruguay donde el sector público atendió la mayor parte de la demanda (Mendoza, 2022; Grediaga et al., 2024) (Ver gráfica No. 2).

Gráfica No. 2: Porcentaje de la matrícula de instituciones privadas en Latinoamérica.



Elaboración propia a partir del sitio oficial de datos de la UNESCO (https://databrowser.uis.unesco.org/)(2025).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Llegados a este punto, resulta importante comprender que la privatización de la ES, no solo se limitó a la creación de nuevas universidades privadas (aunque estas crecieron exponencialmente), sino también implicó una transformación dentro del sistema público con la adopción de lógicas de mercado. Por ejemplo, universidades estatales comenzaron a cobrar matrículas, vender servicios, competir por fondos y adoptar esquemas de financiamiento condicionado bajo indicadores de desempeño (Acosta, 2008). Este cambio es lo que autores como Acosta (2008), denominan el tránsito de una "autonomía privilegiada" hacia una "autonomía regulada", donde las universidades, tanto públicas como privadas, deben rendir cuentas y alinearse con las prioridades estratégicas del Estado (pp. 82-83).

El auge del sector privado, como explican Martínez et al. (2024), ha respondido a múltiples factores: la insuficiencia del sector público para absorber la demanda, políticas públicas que facilitaron la expansión privada mediante subsidios y créditos estudiantiles, así como la percepción social de que algunas IES privadas ofrecen trayectorias más cercanas al mercado laboral. Sin embargo, esta expansión no ha logrado resolver las brechas de equidad: los estudiantes de menores ingresos continúan enfrentando barreras económicas y académicas para acceder a instituciones de calidad, perpetuando así una segmentación vertical del sistema (Grediaga et al., 2024; Mendoza, 2022; OCDE, 2019).

Pese a su heterogeneidad ya mencionada, el sector privado comparte características comunes: fuerte dependencia de las matrículas, baja inversión en investigación, estructuras de gobernanza centralizadas y una concentración en carreras de alta demanda y bajo costo como derecho, administración o comunicación (Grediaga et al., 2024). Estas tendencias refuerzan la segmentación estructural, aunque también han generado oportunidades de inclusión para poblaciones tradicionalmente excluidas del subsistema público (Martínez et al., 2024).

A más de un siglo de la gesta reformista de Córdoba y cinco siglos después de sus raíces coloniales, la universidad latinoamericana enfrenta hoy una nueva encrucijada, entre la masificación, la mercantilización y la búsqueda de pertinencia, debe reinventarse sin abandonar su vocación original: ser motor de justicia, desarrollo y ciudadanía.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2.4.3. México

En México, el origen moderno de la ESP se remonta a mediados del siglo XX, en un contexto de tensión entre el modelo de universidad pública estatal (gratuita, autónoma y profesionalizante) y las demandas de ciertos sectores sociales por una oferta educativa que se ajustara mejor a sus valores, intereses y expectativas. Como ha documentado Buendía (2011), puede hablarse de al menos cuatro etapas en el desarrollo del sector: surgimiento (1935-1959), expansión y desregulación (1960-2000), periodo de mercado (2000-2006) y estabilización o consolidación (comprendido del 2007 en adelante).

La primera etapa estuvo marcada por la creación de algunas pocas instituciones privadas impulsadas por órdenes religiosas, sectores empresariales o grupos sociales inconformes con la orientación política de las universidades públicas y no fue, hasta las décadas de 1960 y 1970, coincidiendo con el llamado "milagro mexicano[38]" y el crecimiento demográfico, que el sector comenzó a expandirse de manera más sostenida (Mendoza, 2022). Este auge no fue consecuencia de una política estatal de promoción, sino del vacío regulatorio que permitía, por su parte Levy (2008) ha documentado cómo, en el contexto mexicano, la expansión del sector privado de educación superior se dio en un entorno de débil regulación, permitiendo la proliferación de instituciones con criterios laxos de calidad y sin mecanismos rigurosos de supervisión estatal. Por lo que, en este entorno, la proliferación institucional se dio sin una planeación educativa nacional ni criterios claros de desarrollo sectorial.

Entre 1960 y el año 2000, la expansión del sector privado se articuló con las políticas de modernización educativa impulsadas desde el Estado, en un contexto de apertura económica, descentralización operativa y redefinición del papel estatal. Este crecimiento fue posibilitado por un marco normativo permisivo, especialmente tras la promulgación de la LGE de 1993, que reafirmó la rectoría del Estado pero también abrió la puerta a una mayor

[38] El llamado *Milagro Mexicano* hace referencia al periodo de crecimiento económico sostenido en México entre las décadas de 1940 y 1970, caracterizado por una fuerte industrialización, expansión del mercado interno, estabilidad macroeconómica y una estrecha alianza entre Estado e iniciativa privada. Durante estos años, el Producto Interno Bruto (PIB) creció a tasas anuales superiores al 6 %, con baja inflación y generación de empleo urbano. Este modelo, sustentado en la sustitución de importaciones y el impulso estatal a sectores estratégicos, fue clave para la consolidación del sistema educativo nacional, aunque también profundizó desigualdades estructurales entre regiones y sectores sociales (Cárdenas, 2015).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

participación de particulares en todos los niveles educativos (DOF, LGE, 13-08-1993). Las reglas para la creación de nuevas IES fueron relativamente laxas, facilitadas por el reconocimiento de RVOE, y los mecanismos de evaluación existentes resultaron insuficientes para contener la proliferación de instituciones de baja calidad (Buendía, 2016; De Garay, 2013; De Garay y Miller, 2015; Gama, 2010; Hernández et al., 2023). En este escenario, organismos como la FIMPES comenzaron a impulsar procesos voluntarios de autoevaluación y acreditación institucional como estrategia de legitimación ante un entorno crecientemente competitivo (Jiménez, 2011). Fue así como la noción de "calidad" se instaló no solo como discurso legitimador, sino también como principio operativo que configuró nuevas jerarquías dentro del subsistema privado y en su relación con el sector público (Olivier, 2007).

El arranque del siglo XXI consolidó el giro mercantil de la ES en México, dentro de un entorno dominado por políticas neoliberales y discursos centrados en la eficiencia, la competitividad y la calidad, donde el subsistema privado reforzó su presencia, alcanzando entre el 30 y el 35 % de la matrícula nacional (Álvarez, 2013) (Ver gráfica No. 3). En este sentido, también se profesionalizaron las estructuras de gestión, se consolidaron alianzas con el sector productivo y se potenció la idea de la "empleabilidad" como valor distintivo frente a las universidades públicas (De Garay, 2013; Jiménez, 2011). El marketing educativo, los rankings, las modalidades no presenciales y los discursos centrados en la "calidad certificada" pasaron a ocupar un lugar central en las estrategias institucionales (Olivier, 2007; Lloyd & Quintero, 2023). Esto no solo agudizó la segmentación interna del subsistema privado (diferenciando a las IESP semielitistas de las de absorción de la demanda), sino que también contribuyó a reconfigurar las jerarquías entre el sector público y el privado en términos de legitimidad y reconocimiento social (Rodríguez y Ordorika, 2012).

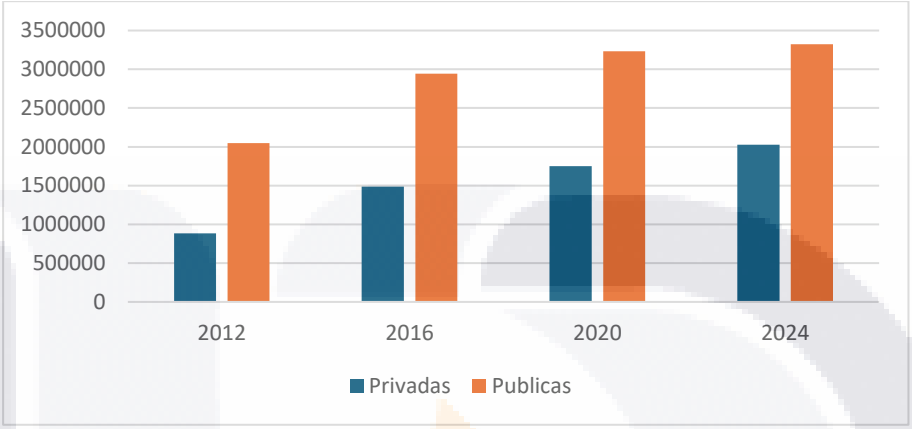
Desde 2007 hasta la actualidad, el sector privado ha tendido una trayectoria de crecimiento sostenido, entre 2012 y 2024, el número de instituciones privadas en México casi se duplicó, pasando de aproximadamente 1,700 a más de 3,400, mientras que la matricula pasó de poco más de 900 mil estudiantes en 2012 a cerca de 2 millones en 2024, lo que equivale a que casi 4 de cada 10 estudiantes de ES provienen hoy en día del sector privado (Ver gráfica No. 3) (Ver gráfica No. 4) (ANUIES) (SIIES) (2025). Si bien esta expansión ha contribuido a ampliar el acceso en términos cuantitativos, diversos estudios (Álvarez, 2013; Cadena et al., 2019; Cruz y Montalvo, 2023; Cuevas, 2015; Moo y López, 2019) advierten

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

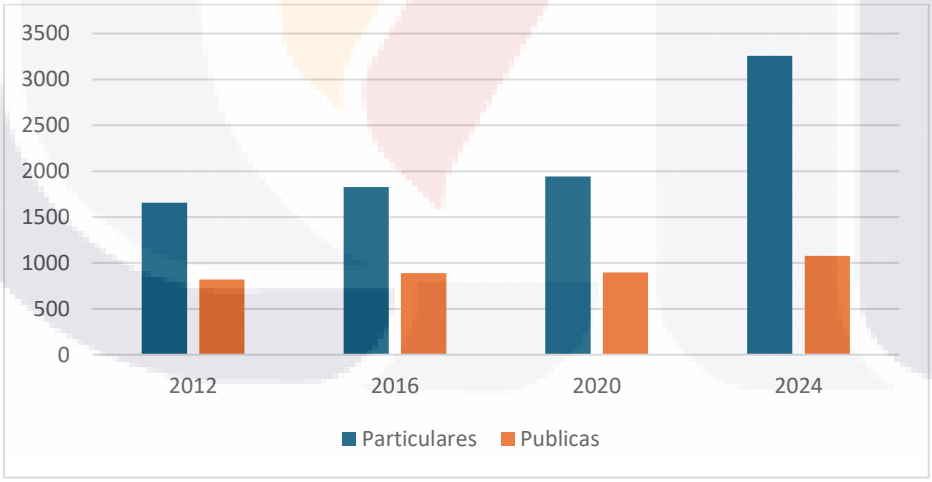
que también ha profundizado procesos de segmentación institucional y segmentación socioeconómica.

Gráfica No. 3: Matrícula de estudiantes de licenciatura en Instituciones Privadas de ES en México.



Elaboración propia a partir del perfil estadístico del SIIES (https://www.siies.unam.mx/reporte.php) (2025) y el sitio oficial de ANUIES. (https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior) (2025).

Gráfica No. 4: Cantidad de IESP en México.



Elaboración propia a partir del sitio oficial de ANUIES (https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior) (2025).

Lo relevante, sin embargo, no es solo el crecimiento, sino el tipo de racionalidad que subyace detrás de este fenómeno, en la cual ESP ha sido frecuentemente presentada como una respuesta "eficiente" a la incapacidad del Estado para cubrir toda la demanda educativa

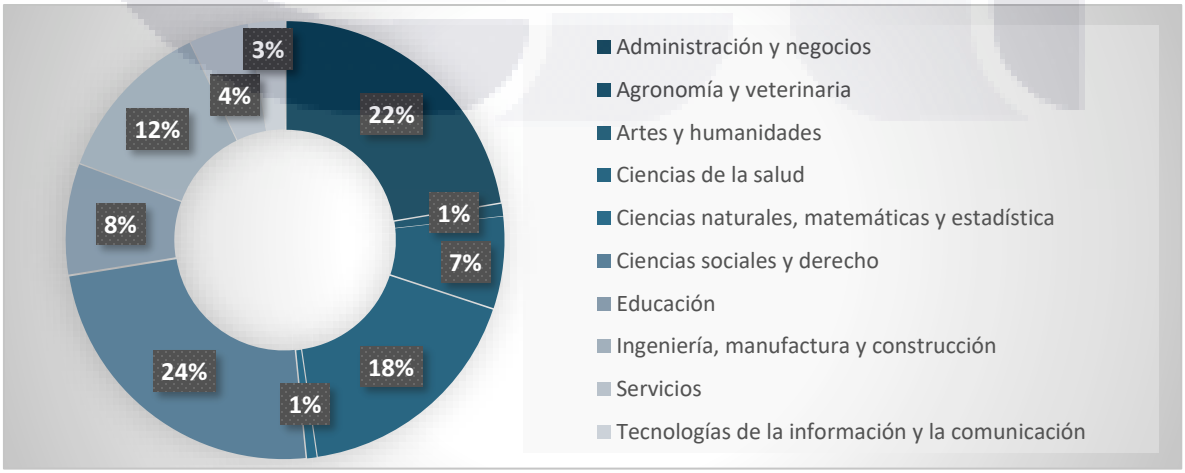
TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(Cruz y Montalvo, 2023; Cuevas, 2015; De Garay & Miller, 2015; Gama, 2010; Jiménez, 2011; Olivier, 2007). Pero esta narrativa omite que dicha expansión ocurrió en un contexto de repliegue estatal deliberado, motivado por reformas estructurales que promovieron la participación del sector privado en servicios antes considerados públicos (Buendía, 2011; De Garay, 2013, 2015; Rifo & Durán, 2023). En este sentido, la universidad privada no es simplemente una oferta complementaria, sino una forma particular de concebir la educación y la formación profesional: centrada en el cliente más que en el ciudadano, en la empleabilidad más que en la formación crítica, en el posicionamiento de marca más que en el compromiso social.

Y es que, en este sentido, buena parte del crecimiento se ha concentrado en programas de baja inversión (como administración, contaduría, derecho o mercadotecnia), caracterizados por alta demanda, bajos costos operativos y elevada rotación estudiantil. Esta priorización ha generado efectos estructurales en el mercado laboral, entre ellos fenómenos de sobrecalificación y desajuste profesional, al formar grandes volúmenes de egresados en áreas saturadas que no siempre encuentran correspondencia con las necesidades reales del aparato productivo. Lejos de diversificar la oferta en función de criterios estratégicos o regionales, esta concentración ha contribuido a tensar aún más la relación entre formación académica, empleabilidad y desarrollo económico (De Garay, 2013; Miller y De Garay, 2015) (Ver gráfica No. 5).

Gráfica No. 5: Por ciento de matrícula de estudiantes de licenciatura por campo amplio de formación en IESP en México.



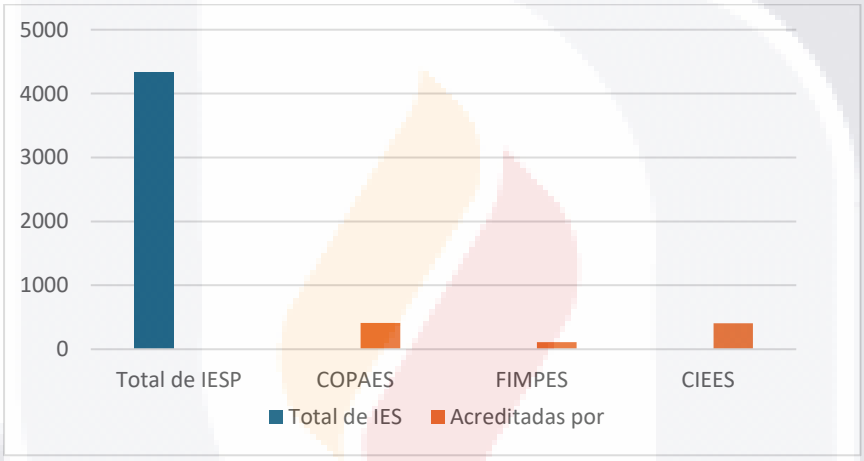
Elaboración propia a partir del sitio oficial de ANUIES (https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior) (2025).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En este contexto, los procesos de acreditación y certificación (aunque progresivamente legitimados como indicadores de calidad) siguen siendo voluntarios y no vinculantes. Muchas IESP operan al margen de estos esquemas, ya que su cumplimiento no es obligatorio ni condiciona la validez oficial de estudios (Rodríguez & Ordorika, 2012; Olivier, 2007). Las cifras disponibles muestran que solo una fracción de los programas cuenta con acreditación de organismos como COPAES o CIEES, lo que plantea dudas sustantivas sobre la capacidad del Estado para asegurar estándares mínimos de calidad en un sistema profundamente desigual (Ver gráfica No. 6).

Gráfica No. 6: Cantidad de IES acreditadas y certificadas por COPAES, FIMPES y CIEES en México.



Elaboración propia a partir de los sitios oficiales de FIMPES (https://portal.fimpes.org.mx/instituciones) y CIEES (https://www.ciees.edu.mx/?seccion=transparencia&area=padron).

Así, el sector privado se encuentra hoy en una encrucijada: por un lado, enfrenta presiones crecientes por profesionalizar su gestión, transparentar su información y demostrar su contribución social; por otro, compite en un entorno saturado, con señales contradictorias del mercado, demandas de inclusión y tensiones sobre su legitimidad. Comprender el presente de la ESP no exige tomar partido a favor o en contra, sino asumir su complejidad institucional, su densidad simbólica y su peso estructural dentro del sistema educativo nacional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2.5. Conclusión: donde termina el mapa

¿En qué momento la lógica del mercado se volvió el lenguaje dominante para hablar de educación? ¿Cómo fue que comenzamos a pensar en "clientes", "posicionamiento" o "valor agregado" cuando antes hablábamos de formación, de compromiso social o de vocación académica? ¿Es posible revertir esta tendencia sin romantizar lo público ni condenar sin matices lo privado?

Este marco referencial mapeó las complejidades que se envuelven alrededor de la ES en el México contemporáneo y particularmente, a su sector privado y al recorrer los procesos de expansión, segmentación y diversificación que marcaron al sistema educativo en las últimas décadas, se hace evidente que no se trata únicamente de un crecimiento cuantitativo. Lo que está en juego es una profunda mutación del sentido de la universidad, de sus modos de legitimación y de su lugar dentro de la sociedad.

La irrupción masiva de instituciones privadas en el ecosistema educativo mexicano no puede comprenderse únicamente como una alternativa técnica ante la insuficiencia del sector público, es también, y quizás sobre todo, una expresión de cambios más amplios: el repliegue del Estado como garante del derecho a la educación, el avance de una racionalidad instrumental centrada en la eficiencia y la progresiva mercantilización del saber como bien de consumo.

Pero, ¿quién regula este universo creciente y disperso? ¿Cómo se define la calidad en un contexto tan segmentado? ¿Qué herramientas tienen los estudiantes para tomar decisiones informadas, más allá de la publicidad o el costo? ¿Y qué rol juega el Estado cuando su intervención parece oscilar entre la permisividad normativa y el fetichismo evaluador?

Este marco ha querido dejar estas preguntas abiertas, no para eludir la respuesta, sino para subrayar que no hay respuestas cerradas cuando se habla de educación, especialmente en un sistema atravesado por desigualdades históricas, tensiones ideológicas y desafíos. En este sentido, reconocer el carácter ambivalente de la ESP (como vehículo de acceso, pero también de segmentación; como promesa de movilidad, pero también de precarización) es un paso necesario para cualquier análisis riguroso y honesto.

La pregunta por la excelencia educativa, que recorre todo este capítulo, no puede responderse de forma abstracta ni desligada del contexto: ¿excelencia para quién?, ¿bajo qué

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

criterios se mide?, ¿a qué costos y con qué consecuencias? y en lugar de asumirla como un horizonte incuestionable, este capítulo ha buscado problematizarla, tensionarla y someterla a escrutinio; porque detrás de cada indicador, de cada acreditación, de cada "ranking", se juegan decisiones éticas y políticas que afectan a instituciones, docentes y estudiantes.

Si algo demuestra este recorrido, es que la ESP no puede pensarse solo como un complemento del sistema público, ni como un espacio alternativo desregulado, sino como un actor estructural del sistema educativo mexicano. Un actor cuya legitimidad, diversidad interna, heterogeneidad en calidad y compromiso social, debe ser analizada críticamente y en ese análisis, no basta con describir: es necesario también evaluar si las instituciones privadas realmente contribuyen a los fines de una educación inclusiva, democrática y de excelencia para todos (como se manifiesta en la Carta Magna del país).

Así, esta conclusión no busca clausurar las preguntas abiertas, sino reafirmarlas como brújula para el resto de la investigación: ¿qué tipo de regulación puede garantizar excelencia sin sofocar la diversidad institucional?, ¿cómo garantizar que la evaluación y acreditación no se reduzcan a formas de control tecnocrático o simulación burocrática?, ¿qué papel debe desempeñar el Estado frente a un sector cada vez más diverso y expandido?

Concluir este capítulo no significa, por tanto, cerrar el debate, sino dejar asentada una premisa central: que todo análisis sobre la ES (y más aún sobre el sector privado) debe partir de una mirada crítica, contextualizada y comprometida; una que reconozca las tensiones entre lo público y lo privado, entre lo normativo y lo real, entre el ideal de excelencia y las condiciones estructurales que a veces la niegan.

Porque solo interrogando los fundamentos del sistema, podremos imaginar un horizonte distinto, en el que la ES (sea pública o privada) no reproduzca la desigualdad, sino que contribuya a transformarla.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO

3.1. Introducción

El presente capítulo expone la ruta metodológica seguida para el desarrollo de la investigación. Después de haber delimitado el problema, construido los referentes teóricos, normativos y contextuales, y situado a la ESP como un campo heterogéneo y en tensión, resulta necesario precisar el modo en que dicho objeto fue abordado empíricamente. Por lo tanto, este capítulo permite mostrar la coherencia entre las preguntas que orientan el estudio, los objetivos planteados, la selección de los casos, las técnicas de recolección de información y el procedimiento analítico empleado.

El capítulo se organiza en cuatro apartados principales: en primer lugar, se presenta el tipo de estudio, donde se justifica la elección del enfoque cualitativo y su pertinencia para analizar un objeto marcado por dimensiones simbólicas, normativas, institucionales y discursivas. En segundo lugar, se recuperan el objetivo general y los objetivos específicos que orientan la investigación, con el propósito de explicitar la relación entre el problema planteado y las decisiones metodológicas adoptadas. En tercer lugar, se describe la muestra, integrada por seis IESP de Aguascalientes y por actores clave vinculados con la política pública, la evaluación y la acreditación. Finalmente, se expone el método de recolección de datos, centrado en entrevistas semiestructuradas, revisión documental, análisis de literatura especializada y sistematización de información estadística.

En conjunto, este capítulo busca transparentar las decisiones metodológicas que hicieron posible la investigación, así como mostrar la correspondencia entre el enfoque cualitativo adoptado y la naturaleza del objeto de estudio. Al tratarse de un fenómeno atravesado por procesos de regulación, mercado, evaluación, prestigio y diferenciación institucional, la metodología elegida permitió atender tanto las condiciones estructurales del campo, como a los significados que los actores le atribuyen a sus prácticas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

3.2. Tipo de estudio

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, en correspondencia con la naturaleza del objeto de investigación: las concepciones, sentidos y estrategias institucionales que configuran la calidad y la excelencia educativa en las IESP de Aguascalientes. En lugar de formular hipótesis comprobables o establecer relaciones causales entre variables, la investigación se orienta a comprender cómo los actores seleccionados interpretan sus prácticas, discursos y contextos institucionales en relación con la normatividad, la evaluación, la acreditación, la certificación, el prestigio y la reputación.

El carácter descriptivo del estudio se fundamenta en la necesidad de sistematizar, organizar y detallar las características del fenómeno en su complejidad contextual. En este sentido, Bautista (2021) señala que los estudios descriptivos permiten ordenar y presentar los rasgos de un fenómeno sin reducirlo necesariamente a variables cuantificables. A partir de esta perspectiva, la presente investigación no entiende la descripción como una simple enumeración de datos, sino como un ejercicio de organización analítica de un campo heterogéneo, compuesto por instituciones con trayectorias, modelos educativos, públicos, recursos y formas de legitimación diferenciadas.

No obstante, el estudio no se limita a una descripción externa del fenómeno, sino que incorpora una dimensión interpretativa, que como señala Vasilachis (2006), la investigación cualitativa no solo busca representar el mundo social, sino comprender los significados que los actores construyen y actualizan en sus interacciones. De esta forma, el carácter interpretativo de esta investigación se expresa en el análisis de los discursos institucionales, las entrevistas y los documentos revisados, con el propósito de identificar sentidos compartidos, contradicciones, tensiones y formas de apropiación de los conceptos de calidad, excelencia, evaluación y reconocimiento institucional.

Asimismo, el diseño cualitativo adoptado es flexible y abierto, y de acuerdo con Mendizábal (en Vasilachis, 2006), este tipo de diseño resulta pertinente cuando el fenómeno se encuentra previamente identificado, pero requiere ser comprendido en su especificidad histórica, institucional y territorial. En el caso de esta investigación, si bien la expansión de la ESP ha sido documentada a nivel nacional y regional, su configuración en Aguascalientes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

exige una aproximación situada que recupere tanto las condiciones estructurales del campo como las voces de los actores que participan en él.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo permite analizar a la ESP no como un conjunto homogéneo de instituciones, sino como un subsistema diferenciado, atravesado por políticas públicas, mecanismos de AC, lógicas de mercado y estrategias de posicionamiento. Este enfoque habilita una lectura reflexiva de los hallazgos, en coherencia con los presupuestos epistemológicos del sujeto conocido propuestos por Vasilachis (2006), así como con la tradición interpretativa en las ciencias sociales, que reconoce a los actores como productores de sentido y no únicamente como fuentes de información (Bautista, 2021; Denzin y Lincoln, 2012).

Por consiguiente, se definieron los objetivos de investigación que orientan el presente estudio, formulados a partir de las problematizaciones expuestas en los capítulos previos y alineados con la necesidad de comprender, desde una perspectiva crítica y situada, cómo los actores institucionales del subsistema privado significan y enfrentan los desafíos vinculados a la excelencia, la regulación y la evaluación educativa. A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que estructuran el desarrollo del trabajo.

3.3. Objetivo general

Analizar las concepciones de los distintos actores educativos seleccionados en torno a la excelencia educativa, los mecanismos de evaluación y acreditación, y el cumplimiento de los estándares de excelencia educativa en las IESP de Aguascalientes, identificando su alineación con la legislación vigente y los estándares nacionales e internacionales de calidad.

3.3.1. Objetivos específicos

3.3.1.1. Examinar las concepciones en torno a la calidad y la excelencia educativa que tienen los actores seleccionados de las instituciones educativas que participan en el estudio.

3.3.1.2. Identificar los estándares, referentes, recursos y condiciones institucionales que sustentan las concepciones de calidad y excelencia educativa de las instituciones participantes en el contexto de la ESP en Aguascalientes.

3.3.1.3. Analizar los sentidos, funciones y usos que los actores seleccionados le

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

atribuyen a la evaluación, la acreditación y la certificación en las instituciones participantes.

3.3.1.4. Interpretar las formas en que las IESP que participan en el estudio construyen su legitimidad, diferenciación y reconocimiento institucional.

Esta delimitación de objetivos establece un marco para orientar el análisis del estudio, proporcionando una base para comprender las dinámicas de calidad educativa en el sector privado y a partir de ellos, se desarrolla la justificación del estudio, destacando la relevancia académica y social de abordar estas problemáticas en un contexto de crecimiento y desafíos para las IESP en Aguascalientes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

3.4. Muestra

En congruencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, la muestra no se construyó desde una lógica de representatividad estadística, sino a partir de criterios de pertinencia teórica, densidad analítica y potencial interpretativo. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa privilegia la comprensión profunda de los fenómenos sociales en sus contextos específicos, por lo que la selección de los casos responde a su capacidad para aportar información significativa sobre el objeto de estudio. En una línea similar, Sampieri (2010) señala que en los estudios cualitativos la muestra suele ser intencional, flexible y orientada por los propósitos de la investigación, más que por procedimientos probabilísticos. A partir de estos referentes, la selección de los casos en este estudio no tuvo como objetivo cubrir proporcionalmente el universo de IESP en Aguascalientes, sino explorar en profundidad ciertas formas de estructuración simbólica, normativa, institucional e identitaria que configuran dicho campo.

Por ello, se optó por una muestra intencional por criterios, de carácter estratégico, compuesta por seis IESP: la UP, el ITESM, la UC, el IE, la UVAS y la GU; estas instituciones no fueron seleccionadas al azar, sino a partir de criterios de segmentación sustantivos derivados tanto del análisis documental como del marco teórico desarrollado previamente. La intención fue integrar instituciones con trayectorias, modelos educativos, niveles de consolidación, formas de reconocimiento y estrategias de posicionamiento diferenciadas, con el fin de observar la heterogeneidad interna del subsistema privado de ES en Aguascalientes.

Además de estas instituciones, se incorporaron intencionadamente dos actores clave cuya trayectoria profesional y posición institucional los sitúan como informantes estratégicos dentro del campo de estudio. Por un lado, se incluyó a un integrante del SEAES con experiencia en temas de acreditación y AC, cuya participación aporta una perspectiva transversal sobre las políticas evaluativas que configuran el sistema. Por otro lado, se incorporó a un directivo del IEA, cuya función como articulador entre la política educativa y gestión institucional, permite acceder a una mirada informada sobre los procesos de regulación, segmentación y posicionamiento de las IESP en el estado. Ambos informantes fueron seleccionados no solo por su perfil técnico, sino por su capacidad para brindar una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

visión integral sobre los marcos normativos, las dinámicas de acreditación y las reconfiguraciones del campo universitario privado en Aguascalientes.

Los criterios de inclusión considerados para la selección de las instituciones fueron los siguientes:

- Segmentación simbólica del sector: se priorizó la incorporación de instituciones que representaran distintos polos de organización y posicionamiento dentro del campo universitario privado, particularmente en torno a categorías como élite, semiélite, instituciones especializadas e instituciones orientadas a la absorción de demanda.
- Visibilidad normativa y evaluativa: se buscó incluir instituciones con trayectorias diversas en cuanto a su relación con los mecanismos de acreditación, certificación y AC, con el fin de observar distintas formas de vinculación con los procesos de evaluación externa.
- Construcción identitaria: se consideró la autodefinición institucional y el despliegue discursivo de valores, excelencia, pertenencia o diferenciación, visibles en sus documentos oficiales, portales institucionales, materiales de comunicación y estrategias de posicionamiento.

Con base en estos criterios, se configuró una muestra de carácter intencional, orientada no a la representatividad estadística, sino a la comprensión profunda del fenómeno desde una perspectiva cualitativa. El interés central fue reunir un conjunto de casos analíticamente fértiles, capaces de poner en diálogo distintas formas de apropiación del discurso de excelencia educativa y de inserción en el entramado normativo de la ES. En este sentido, la diversidad de los casos seleccionados permitió construir categorías situadas, generar contrastes internos y visibilizar dimensiones poco exploradas del subsistema privado en Aguascalientes, tal como lo proponen los diseños cualitativos interpretativos (Bautista, 2021; Bisquerra, 2004).

Además de los criterios institucionales, se establecieron criterios específicos para la selección de los actores entrevistados: en primer lugar, se consideró que los participantes ocuparan cargos directivos, académicos o de gestión institucional que les permitieran aportar información relevante sobre procesos de calidad, evaluación, acreditación, diseño institucional, oferta educativa o posicionamiento. En segundo lugar, se valoró que su

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

experiencia permitiera comprender la relación entre las instituciones privadas, los marcos normativos y los mecanismos de AC. De esta manera, los informantes no fueron seleccionados únicamente por su pertenencia institucional, sino por su capacidad para ofrecer una mirada densa, contextualizada y situada sobre el fenómeno estudiado.

Esta decisión mantuvo coherencia con lo que Mendizábal (en Vasilachis, 2006) denomina un diseño cualitativo abierto, en el que la producción y el análisis de los datos se retroalimentan de manera constante. Si bien en las etapas iniciales del trabajo de campo se contempló la posible incorporación de otras instituciones, la riqueza, profundidad y densidad de los datos obtenidos permitieron delimitar una muestra suficiente y conceptualmente robusta para alcanzar los objetivos del estudio, sin que ello implicara una pérdida de diversidad analítica.

En congruencia con estos criterios, los informantes seleccionados aportaron relatos plurales en torno a las lógicas de operación, los procesos de evaluación, las concepciones de excelencia, las formas de vinculación externa y las estrategias de legitimación de cada institución y su participación permitió reconstruir distintas posiciones dentro del campo de la ESP en Aguascalientes, así como identificar coincidencias, tensiones y diferencias en torno a la manera en que se entiende la calidad, la excelencia y el reconocimiento institucional.

Finalmente, con el propósito de facilitar una visualización panorámica de las instituciones que conformaron la muestra, se presenta a continuación la tabla No. 1, en la que se sintetizan sus principales características. Lejos de reducir la complejidad de cada caso, esta sistematización permite observar de manera organizada los criterios que guiaron su inclusión en el estudio, así como ciertos rasgos identitarios que serán retomados y analizados en profundidad en el capítulo posterior. La tabla no pretende establecer comparaciones directas ni jerarquizar a las instituciones participantes, sino ofrecer un punto de partida para comprender la diversidad interna del campo universitario privado abordado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tabla No. 1: Caracterización general de las instituciones que conformaron la muestra.

Institución	Años de fundada	Tipo de institución	Segmento de pertenencia	Trayectoria y acreditación	Rasgos identitarios clave
UP	36	Privada con presencia nacional	Élite / identitaria	Amplia trayectoria, múltiples acreditaciones (FIMPES, CIEES) y presencia en rankings internacionales (QS, THE).	Enfoque humanista, altos estándares académicos y una fuerte red nacional.
UC	32	Privada con presencia nacional	Semielite	Amplia trayectoria, múltiples acreditaciones (CIEES, WFME, COMAEM), múltiples RVOES (federales y estatales).	Oferta amplia, enfoque profesionalizante y lógica de expansión regional.
IE	28	Privada especializada	Alta especialización profesional	RVOES estatales y reconocimiento gremial.	Formación focalizada, orientación a actualización profesional y nicho fiscal-contable.
ITESM	27	Privada con presencia nacional	Élite	Amplia trayectoria y múltiples acreditaciones (FIMPES, ABET, AACSB) y presencia en rankings internacionales (QS, THE).	Enfoque empresarial, con un modelo educativo innovador, una fuerte red nacional y proyección internacional.
UVAS	25	Privada con presencia nacional	Absorción de demanda	Trayectoria media, RVOES y reconocimiento local.	Modelo accesible, cercanía institucional y orientación a la pertinencia regional.
GU	3	Privada emergente	Absorción de demanda	Apertura reciente, acreditación institucional (CIEES) y múltiples RVOES.	Discurso innovador, enfoque interdisciplinario y posicionamiento en construcción.

Elaboración propia a partir de estudios realizados por los autores Jiménez (2011) y Muñoz y cols. (2004).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

3.5. Método de recolección de datos

El presente estudio empleó estrategias complementarias de recolección y construcción de información: entrevistas semiestructuradas, análisis documental cualitativo, revisión de literatura especializada y sistematización de información estadística. Estas estrategias fueron seleccionadas por su potencial para captar, desde distintos niveles, los sentidos que los actores atribuyen a las nociones de calidad, excelencia, evaluación, acreditación, regulación y prestigio en el ámbito de la ESP. Esta elección responde a los principios del enfoque cualitativo adoptado, ya que la investigación no busca comprobar hipótesis ni reducir el fenómeno a variables cuantificables, sino comprenderlo en su densidad simbólica, institucional y contextual. En este sentido, Bautista (2021) y Vasilachis (2006) permiten sostener que la producción de datos en la investigación cualitativa constituye una forma de diálogo con el campo, donde las voces de los actores, los documentos y los contextos institucionales configuran discursos susceptibles de interpretación.

En primer lugar, se recurrió a la entrevista semiestructurada como técnica principal de acercamiento a los actores seleccionados y la elección de este tipo de entrevista respondió a la necesidad de equilibrar una estructura mínima de temas con la flexibilidad propia de una conversación abierta. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2012), este tipo de aproximación permite acceder no solo al contenido explícito de lo que los participantes expresan, sino también a los énfasis, silencios, secuencias narrativas y formas de significación que emergen durante la interacción. Por ello, las entrevistas no fueron concebidas como instrumentos para obtener respuestas estandarizadas, sino como espacios de enunciación situada, en los que los participantes pudieron reconstruir sus prácticas, valoraciones y experiencias desde su propia posición institucional.

Las entrevistas se realizaron de forma presencial, atendiendo a la disponibilidad de los participantes y a las condiciones de acceso a cada institución y en total, se llevaron a cabo ocho entrevistas: seis con los actores vinculados directamente con las IESP seleccionadas y dos con los actores clave relacionados con la política pública, la evaluación y la acreditación de la ES. La duración de las entrevistas varió de acuerdo con la amplitud de las respuestas y la disponibilidad de cada informante, pero tuvieron una extensión aproximada de 45 minutos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y todas fueron registradas con la autorización previa de los participantes mediante un consentimiento informado (Ver anexo A) para ser posteriormente transcritas para su análisis.

El guion de estas entrevistas fue construido a partir de las categorías conceptuales desarrolladas previamente en el marco teórico: calidad y excelencia educativa; normatividad y políticas públicas; evaluación y acreditación; oferta educativa y mercado; prestigio y reputación institucional. Cada una de estas categorías fue traducida en preguntas amplias, orientadas a propiciar el despliegue discursivo de los entrevistados y a identificar la manera en que dichos conceptos son comprendidos, apropiados o tensionados desde cada institución. De esta forma, el instrumento no buscó imponer definiciones previas, sino abrir núcleos de conversación que permitieran observar cómo los actores elaboran sentidos sobre su quehacer institucional.

A continuación, se presenta la estructura conceptual del instrumento (Ver tabla No. 2), con base en los cinco bloques temáticos y sus respectivas dimensiones:

Tabla No. 2: Estructura conceptual del instrumento.

Categoría analítica	Dimensión explorada	Ejemplo de núcleo temático
Normatividad y políticas públicas	Cumplimiento, desafíos, supervisión estatal	¿Qué normatividad rige su institución? ¿cómo percibe su supervisión?
Mercado y oferta educativa	Criterios de apertura/cierre, perfil de ingreso, competencia	¿Cómo deciden qué programas fortalecer o cerrar?
Calidad y excelencia	Concepciones institucionales, diferencias entre términos	¿Qué entiende su institución por calidad? ¿y por excelencia?
Acreditación y certificación	Autoevaluación, acreditaciones externas, impacto	¿Qué efectos concretos han tenido las acreditaciones?
Prestigio y reputación	Estrategias de posicionamiento, medición de imagen	¿Qué acciones toman para construir y comunicar su prestigio?

Elaboración propia.

En este punto, se retoma lo planteado por Bisquerra (2004), para quien la operacionalización en investigación cualitativa no implica reducir los conceptos a variables medibles, sino construir dispositivos de indagación que permitan comprender cómo dichos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conceptos se significan en contextos concretos. Desde esta perspectiva, el diseño del guion respondió a una lógica de operacionalización cualitativa, en la que las categorías analíticas se convirtieron en dimensiones observables a través del lenguaje, las prácticas discursivas y las referencias institucionales movilizadas por los participantes.

En segundo lugar, se realizó un análisis documental cualitativo, orientado a revisar materiales normativos, institucionales y de AC vinculados con el objeto de estudio. Este corpus incluyó leyes, planes, programas, lineamientos oficiales, documentos de organismos evaluadores y acreditadores, así como información institucional disponible en portales oficiales, documentos públicos, reglamentos, modelos educativos y materiales de comunicación de las IESP participantes, permitiendo contrastar los discursos de los actores con los marcos formales que regulan, orientan y legitiman la acción institucional.

Asimismo, se llevó a cabo una revisión de literatura especializada sobre ES, ESP, calidad, excelencia, evaluación, acreditación, segmentación, prestigio y reputación institucional, permitiendo construir los referentes teóricos y conceptuales de la investigación, pero también funcionó como insumo para delimitar las categorías analíticas que posteriormente orientaron el trabajo de campo. De manera complementaria, se sistematizó información estadística proveniente de fuentes oficiales, principalmente vinculada con matrícula, número de instituciones, distribución de la oferta educativa y participación del sector privado en el sistema de ES. Esta información permitió contextualizar el fenómeno y situar empíricamente el peso de la ESP en Aguascalientes dentro de tendencias nacionales y regionales más amplias.

En conjunto, estas estrategias permitieron construir un corpus diverso y articulado, compuesto por entrevistas, documentos institucionales y normativos, literatura especializada e información estadística y la combinación de estas fuentes, favoreció una aproximación más amplia al objeto de estudio, al permitir contrastar lo dicho por los actores, lo establecido por la normatividad, lo expresado en los documentos institucionales y lo mostrado por los datos disponibles. De esta manera, la recolección de información no se entendió como una fase meramente instrumental, sino como un proceso de construcción analítica del objeto en diálogo con las voces, los documentos y las condiciones estructurales del campo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

3.6. Consideraciones éticas

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo atendiendo principios éticos fundamentales aplicables a los estudios cualitativos, particularmente aquellos relacionados con el respeto a las personas participantes, la protección de su información, la participación voluntaria, la confidencialidad, la integridad académica y el uso responsable de los datos producidos durante el trabajo de campo. En este sentido, el apartado retoma como referentes generales el Belmont Report, las Ethical Guidelines for Educational Research de la British Educational Research Association (BERA), el Code of Ethics de la American Educational Research Association (AERA), los Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct de la American Psychological Association (APA), así como principios establecidos en la legislación mexicana en materia de protección de datos personales.

En primer lugar, se procuró que la participación de las personas entrevistadas fuera voluntaria y estuviera precedida por un proceso de consentimiento informado. El Belmont Report (1979) plantea el respeto por las personas como uno de los principios éticos centrales de la investigación con seres humanos, lo que implica reconocer su autonomía y asegurar que su participación ocurra de manera libre e informada. En consonancia con ello, el BERA (2024) subraya que quienes participan en investigaciones cualitativas deben conocer el propósito del estudio, el uso previsto de la información y las condiciones de su participación. Por ello, antes de cada entrevista se comunicó el objetivo general de la investigación, el uso académico de los datos, la posibilidad de registrar la entrevista en audio, el tratamiento posterior de las transcripciones y el derecho de los participantes a no responder alguna pregunta o a retirar su participación si así lo consideraban pertinente.

En segundo lugar, se atendió el principio de beneficencia y no maleficencia, de acuerdo con la APA (2017) la investigación debe estar orientada a evitar daños y proteger el bienestar de quienes participan en procesos de investigación. En esta tesis, dicho principio implicó cuidar que las entrevistas no fueran utilizadas como mecanismos de evaluación, auditoría o fiscalización de las instituciones participantes, sino como espacios de diálogo académico orientados a comprender las concepciones, experiencias y sentidos que los actores construyen en torno a la calidad, la excelencia, la evaluación, la acreditación y la legitimación institucional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En tercer lugar, se establecieron medidas para proteger la confidencialidad de la información proporcionada, tomando en consideración los principios señalados por la AERA (2011) que señala que las y los investigadores educativos deben discutir con los participantes las condiciones de confidencialidad y los posibles límites de esta, mientras que la APA (2017) enfatiza la importancia de proteger la privacidad y la información confidencial obtenida en el marco de una investigación. En este estudio, si bien las instituciones participantes son identificables dentro del campo de la ESP en Aguascalientes, se procuró distinguir entre la caracterización institucional y la atribución personal de opiniones, valoraciones o experiencias; por eso, los testimonios fueron tratados con criterios de cuidado interpretativo, evitando exponer información personal innecesaria o sensible de los participantes.

Asimismo, el tratamiento de la información se orientó por principios de finalidad, proporcionalidad y responsabilidad en el uso de los datos personales, atendiendo a la norma mexicana como la *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares* (DOF, LFPDPPP, 05-07-2010) y a la *Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados* (DOF, LGPDPPSO, 14-11-2025) que establecen la importancia de que el tratamiento de datos personales sea legítimo, controlado e informado. Aunque esta investigación no tuvo como propósito recolectar datos sensibles ni construir perfiles personales de los participantes, se asumió el resguardo de grabaciones, transcripciones y documentos como una responsabilidad ética vinculada con la privacidad y el uso exclusivamente académico de la información.

De igual manera, se cuidó la integridad del proceso analítico de acuerdo con lo planteado por la AERA (2011) que la investigación educativa debe conducirse con honestidad, rigor y responsabilidad profesional, mientras que el BERA (2024) insiste en la necesidad de que la investigación educativa sea respetuosa con las personas, los contextos y las comunidades involucradas. Por lo que el análisis de las entrevistas buscó respetar el sentido de los testimonios, no alterar deliberadamente las ideas expresadas por los participantes y mantener una relación clara entre los fragmentos empíricos, las categorías de análisis y la interpretación desarrollada. Por lo tanto, la ética no se limitó al momento de obtener el consentimiento informado, sino que atravesó todo el proceso de producción, análisis y escritura de los datos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Finalmente, la investigación asumió una postura ética frente al propio objeto de estudio y al analizar a las IESP de Aguascalientes, no se pretendió emitir juicios definitivos sobre la calidad de cada institución ni establecer una clasificación normativa de buenas o malas prácticas. El propósito fue comprender un campo institucional heterogéneo, atravesado por tensiones entre regulación, mercado, evaluación, prestigio y excelencia educativa. En este sentido, el compromiso ético de la investigación consistió en producir conocimiento académico riguroso, contextualizado y respetuoso de las voces participantes, sin renunciar a una mirada crítica sobre las condiciones estructurales que configuran el subsistema privado de ES.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

4. CAPÍTULO DE RESULTADOS

4.1. Introducción

El presente capítulo tiene como propósito analizar los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo y de la revisión documental realizada en torno a las IESP en Aguascalientes y más que presentar una descripción aislada de cada universidad, el capítulo busca construir una lectura interpretativa del subsistema privado, atendiendo tanto a sus condiciones estructurales como a los sentidos que los propios actores institucionales atribuyen a su funcionamiento. En este sentido, el análisis no se limita a recuperar lo dicho en las entrevistas, sino que intenta poner esas voces en diálogo con el contexto local, con la literatura especializada y con las categorías analíticas que orientaron la investigación.

El punto de partida es reconocer que la ESP en Aguascalientes no constituye un bloque homogéneo, por el contrario, se trata de un campo profundamente diferenciado, integrado por instituciones con trayectorias, escalas, modelos educativos, formas de legitimación y públicos objetivo muy distintos. Algunas universidades han construido su posición desde el prestigio, la selectividad y la proyección internacional; otras, desde la especialización profesional, la accesibilidad, la flexibilidad de sus modalidades o la capacidad de responder a necesidades regionales concretas. Dicha diversidad, obliga a abandonar cualquier lectura simplificada del sector privado como si se tratara de un conjunto uniforme de instituciones orientadas únicamente por el mercado y lo que se observa, más bien, es un mosaico institucional en el que conviven proyectos educativos desiguales, estrategias de posicionamiento diferenciadas y formas diversas de entender la calidad, la pertinencia, la acreditación, la reputación y el papel social de la universidad.

Para sostener esta lectura, el capítulo se organiza en tres movimientos analíticos, en primer lugar, se reconstruye una cartografía general de la ESP en Aguascalientes, con el fin de situar históricamente la expansión del sector, su diversificación programática, su relación con las dinámicas económicas del estado y las formas de segmentación que atraviesan su configuración actual. En segundo lugar, el capítulo se detiene en las formas de habitar la universidad a partir del análisis de las seis instituciones seleccionadas: la UP, el ITESM, la UC, el IE, la UVAS y GU. En último lugar, el análisis se organiza a partir de las cinco

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

categorías centrales: normatividad y política pública, mercado y oferta educativa, calidad y excelencia educativa, acreditación y certificación, y prestigio y reputación.

La articulación entre entrevistas, contexto y literatura permite mostrar que las instituciones no solo responden pasivamente a las condiciones del entorno, sino que también producen sentidos, estrategias y formas de legitimación. Por ello, este capítulo no busca determinar qué institución es "mejor" o "peor", sino comprender cómo se organizan las diferencias y qué implicaciones tienen para el sistema de ESP en Aguascalientes. La pregunta central no es únicamente qué ofrecen estas universidades, sino qué tipo de universidad representan, qué promesa educativa sostienen, a qué públicos interpelan y qué formas de legitimidad defienden para justificar su lugar en el campo. Por lo tanto, este capítulo constituye el núcleo interpretativo de la investigación, pues permite comprender cómo se configura, se diferencia y se legitima la ESP en Aguascalientes, no solo desde sus cifras de crecimiento o sus discursos institucionales, sino desde las tensiones que la atraviesan: regulación y autonomía, mercado y formación, acceso y distinción, mejora y simulación, prestigio y desigualdad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

4.2. Aguascalientes y su mosaico universitario: una cartografía de lo privado

La historia de la ESP en Aguascalientes, aunque breve en términos cronológicos, es reveladora de un proceso más amplio de reconfiguración educativa y social. No puede entenderse como un fenómeno aislado ni puramente local, sino como una expresión concreta de los cambios estructurales que han afectado al sistema educativo mexicano desde finales del siglo XX: la masificación de la demanda, la contención de la oferta pública, la flexibilización normativa y la creciente lógica de mercado (Acosta, 2014; De Garay, 2013; Silas, 2005; Olivier, 2007). En este contexto, el surgimiento de instituciones particulares no fue simplemente un fenómeno de expansión cuantitativa, sino un síntoma de transformaciones más profundas en los modos de concebir, organizar y distribuir el conocimiento en la sociedad. Aguascalientes, por su tamaño intermedio, su dinamismo industrial y su apuesta por la atracción de inversión, se convirtió en un terreno fértil para este tipo de instituciones que prometían formar capital humano "pertinente", "moderno" y "eficiente" para los nuevos tiempos (Barba, 1996; Jiménez, 2011; Gob. de Ags., PDEA, 03-2023).

El punto de partida suele ubicarse en 1989 con la fundación de la Universidad Bonaterra, una iniciativa impulsada por empresarios locales y por figuras con una visión empresarial de la educación. Esta universidad, marcó un hito simbólico: la entrada formal del sector privado en la configuración del espacio universitario del estado (Barba, 1996; Jiménez, 2011; Huerta, 2024). Desde entonces y con ritmos acelerados, comenzaron a establecerse otras instituciones con distintos perfiles, como la UC (1993), el IE (1997), el ITESM (1998), la Universidad del Valle de México (UVM) (2001) y una gran cantidad de centros universitarios locales o filiales de instituciones foráneas en las décadas siguientes (UCA, 2025; IE, 2025; ITESM, 2025; UVM, 2025; Olivier, 2007; Jiménez, 2011). Lo que comenzó siendo una alternativa limitada para ciertos sectores, se convirtió en una estructura paralela de provisión educativa que, hacia 2024, abarca a decenas de instituciones y concentra una parte significativa de la matrícula de nivel superior en la entidad (Romo et al., en Cadena et al., 2019).

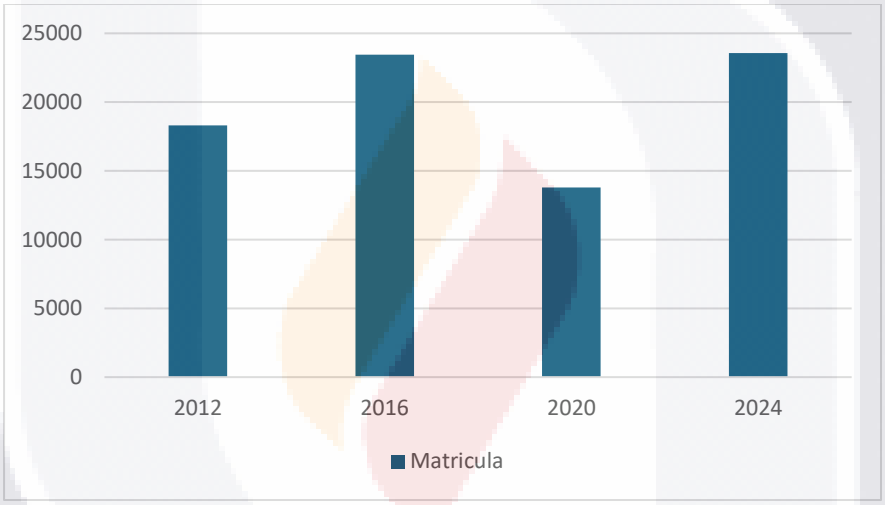
Hacia 2016, Aguascalientes registraba una matrícula superior a los 24,000 estudiantes en ES, manteniéndose por encima del promedio nacional y aunque en 2020 se observa una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

caída (que puede asociarse a los efectos de la pandemia), para 2024 la matrícula se recupera y vuelve a superar los 24,000 estudiantes, consolidando entonces una trayectoria de crecimiento sostenido. Esta evolución refleja un comportamiento acorde con el patrón histórico del estado, que ha mantenido tasas de cobertura bruta superiores al promedio nacional, por ejemplo, mientras que Aguascalientes alcanzaba el 42.4 % en 2015, el promedio nacional era de 35.8 % y aunque las brechas se han reducido ligeramente en los últimos años, la entidad continúa destacando por su capacidad de absorción en el nivel superior (ANUIES, 2025) (Ver gráfica No. 7).

Gráfica No. 7: Matrícula de estudiantes de IESP en Aguascalientes.



Elaboración propia a partir del sitio oficial de ANUIES (https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior) (2025).

Ahora bien, Aguascalientes como laboratorio regional de este modelo, ofrece múltiples claves para analizar esta transformación. Su ubicación geográfica estratégica, su perfil exportador, la presencia de clusters industriales[39] y una administración estatal históricamente orientada a la atracción de inversión extranjera, han configurado un entorno

[39] El término *cluster industrial* se refiere a una concentración geográfica de empresas, proveedores especializados, instituciones educativas, centros de investigación y entidades de apoyo que operan en un mismo sector económico, generando sinergias productivas, tecnológicas y de innovación. Estos agrupamientos fortalecen la competitividad regional al fomentar la cooperación y la especialización dentro de una cadena de valor (Porter, 1998; Rodríguez-Pose & Arbix, 2001). En el caso de Aguascalientes, el cluster automotriz (encabezado por empresas como Nissan y sus proveedoras) ha influido significativamente en la orientación de programas académicos en áreas como ingeniería, logística y manufactura avanzada.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

propicio para el desarrollo de universidades que buscan responder a "las necesidades del mercado" (Cadena et al., 2019; Gob. de Ags., PDEA, 03-2023; Data México, 2025). En este marco, los discursos sobre calidad, excelencia o innovación tecnológica conviven, al menos a nivel nacional, con desafíos estructurales ampliamente documentados: la precariedad laboral del profesorado, la opacidad en los mecanismos de aseguramiento de la calidad, la escasa producción científica en muchas instituciones privadas y una débil articulación entre las metas institucionales y las necesidades sociales o productivas del entorno (Acosta, 2014; Buendía, 2011; De Garay, 2013; Jiménez, 2011).

Además, este crecimiento no se ha limitado al número de planteles, la expansión ha sido también cualitativa: nuevos programas, modalidades virtuales, posgrados acreditados y alianzas con sectores productivos han redefinido estrategias de oferta y posicionamiento institucional. Instituciones como el ITESM han incorporado centros especializados (como el CEDES[40] o el CeDIAM[41]) que ilustran no solo una ampliación de infraestructura, sino una estrategia institucional de diferenciación: ser universidades no solo de enseñanza, sino de innovación, transferencia tecnológica y vinculación empresarial (Castro y Oropeza, 2022; Líder Empresarial, 2018). En esta misma línea, muchas universidades han apostado por una identidad formativa que privilegia la empleabilidad, el emprendedurismo y la adaptabilidad al mercado (Jiménez, 2011). El caso de la UCA, con más de 40 programas de licenciatura y posgrado, ejemplifica esta diversificación orientada a captar distintos segmentos de estudiantes con expectativas variadas (DataMexico, 2025; UC, 2025).

Hablar de la ESP en Aguascalientes, por tanto, no remite a una realidad homogénea ni indiferenciada, lo que se observa aquí es un ecosistema profundamente diverso, con

[40] El *Centro de Desarrollo Sostenible* (CEDES), inaugurado en 2003, se estableció como un espacio dedicado a la formación integral de estudiantes, promoviendo valores como el emprendimiento social, la responsabilidad ambiental y el liderazgo comunitario. Este centro alberga áreas como la biblioteca, el cibercafé y espacios de extensión empresarial, consolidándose como un núcleo de actividades académicas y extracurriculares que reflejan el compromiso del campus con el desarrollo sostenible y la innovación educativa (Líder Empresarial, 2018).

[41] El *Centro para el Desarrollo de la Industria Automotriz en México* (CeDIAM), inaugurado en 2009, es una iniciativa conjunta del Tecnológico de Monterrey y Nissan Mexicana. Este centro tiene como objetivo fortalecer la competitividad de la industria automotriz mediante la formación de proveedores, la realización de pruebas de empaque y embalaje certificadas por la Asociación Internacional de Tránsito Seguro (ISTA), y la integración de esfuerzos entre los sectores académico, industrial y gubernamental. El CeDIAM ha colaborado con más de 400 empresas, incluyendo a Nissan, Mazda, General Motors y BMW, ofreciendo soluciones que abarcan desde la logística hasta la innovación tecnológica en la cadena de suministro (Castro y Oropeza, 2022).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instituciones que difieren en su origen, orientación, tamaño, estructura organizativa, estrategias de financiamiento y posicionamiento social. Actualmente en el estado operan más de 60 instituciones privadas de ES: desde universidades de prestigio nacional como el ITESM o la UP, hasta planteles emergentes como la GU; se suman también universidades técnicas especializadas, como el IE y entidades corporativas que forman parte de redes educativas más amplias, como la UVM, la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) o la Universidad La Concordia (UC), por mencionar algunas (Aliat Universidades, 2025; Cursos y carreras, 2025; DataMexico, 2025).

Esta diversidad, lejos de traducirse en un pluralismo educativo "puro", tiende a organizarse en una lógica jerárquica: un sistema segmentado donde el tipo de universidad que se cursa no solo define la experiencia académica, sino también el capital simbólico, cultural y profesional con que se egresa. En ese sentido, la configuración local reproduce lo que la literatura ha descrito nacionalmente como una tipología estratificada de lo privado (instituciones identitarias, de elite, semielitistas y de absorción de la demanda) (Álvarez, 2013; Álvarez y Urrego, 2017; Álvarez y Urrego, 2019; Cuevas, 2015; De Garay, 2015; Gama, 2010; Jiménez, 2015; Silas, 2005).

En términos de oferta, los registros del IEA muestran una expansión programática notable, donde la oferta educativa se configura como un portafolio amplio (con más de 180 programas de licenciatura), pero su distribución revela patrones claros de concentración disciplinar (Ver tabla No. 3). Las áreas de administración y negocios, derecho, psicología, contaduría, educación e ingenierías concentran buena parte de los programas y esta recurrencia no es casual: responde a lógicas de mercado que privilegian carreras de alta demanda social, costos operativos relativamente bajos y rápida inserción laboral. En este sentido, la estructura de la oferta no solo expresa decisiones académicas, sino estrategias institucionales orientadas a la captación de matrícula en un entorno competitivo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tabla No. 3: Oferta educativa por área de conocimiento. 2025.

Posición	Carrera / Área	Número aproximado de instituciones que la ofrecen
1	Administración de Empresas / Gestión Empresarial	15
2	Derecho	13
3	Psicología	12
4	Contaduría Pública	11
5	Ingeniería Industrial	10
6	Ciencias de la Educación / Pedagogía	9
7	Sistemas Computacionales / TI	8
8	Mercadotecnia	7
9	Enfermería	6
10	Diseño Gráfico / Comunicación Visual	6

Elaboración propia a partir del sitio oficial del IEA (https://www.iea.gob.mx/educacion-superior/oferta-educativa) (2025).

Esta segmentación se expresa también en la amplitud del portafolio institucional, es decir, mientras algunas universidades como el ITESM, la UVM o la UP, sostienen una oferta diversificada que incluye programas de posgrado, modalidades virtuales y una fuerte infraestructura académica (DataMexico, 2025; ITESM, 2025; UVM, 2025), otras orientan su identidad hacia nichos más específicos. El IE, por ejemplo, se especializa en áreas fiscal-contables y administrativas; la GU concentra su oferta en campos como derecho, psicología, diseño y ciencias de la salud, bajo una lógica de formación profesional flexible y acreditación institucional acelerada (DataMéxico, 2025). Estas diferencias no son triviales: se traducen en variaciones en recursos, perfil docente, infraestructura y en muchos casos, niveles diferenciados de exigencia académica (Ver tabla No. 4).

La disparidad entre instituciones se refleja asimismo en la infraestructura: mientras algunas universidades privadas cuentan con campus modernos, laboratorios especializados, bibliotecas digitales y plataformas virtuales consolidadas, otras operan en instalaciones más modestas, incluso en espacios compartidos o arrendados (De Garay, 2013; Gama, 2010; Jiménez, 2011). En este sentido, la UP enfatiza una “arquitectura moderna que se integra con la naturaleza” (UP, 2025), mientras que instituciones emergentes (como la GU o la UNEA) tienden a privilegiar esquemas funcionales orientados a la accesibilidad y a la flexibilidad

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(ALIAT, 2025; CESEA, 2025). Estas diferencias materiales no solo inciden en la experiencia educativa, sino también en el valor simbólico atribuido a cada institución.

Tabla No. 4: Instituciones de acuerdo a la oferta de programas.

Tipo de institución	Número de programas	Instituciones representativas
Alta diversificación	Más de 30 programas	ITESM, UVM, UBM.
Diversificación media	Entre 15 y 30 programas	UP, UCONCORDIA, UC, UNEA, UNID, USF, UCA, GU.
Oferta limitada	Entre 5 y 14 programas	UD, TUA, EBC, UVAS, INSTITUTO ODM, DINAMO, KUEPA, ULA, CUOP, EDUCEM, UNADE, UNII, UNITSA, UNIDEP, HE, ULEA.
Instituciones emergentes	Menos de 5 programas	AURORA, EDGE, ONMEX, USTI, ULATH, UNICLA, U Internacional.
Alta especialización	Concentración disciplinar definida	AISOL[42], CESEA, CESAN, CLEA, CUESA, IA, ICFC, IDTI, IE, IESA, IGA, UNIMAGEN.

Elaboración propia a partir del sitio oficial del IEA (https://www.iea.gob.mx/educacion-superior/oferta-educativa) (2025).

[42] **AISOL:** American International School of Law; **AURORA:** Universidad Aurora; **CESAN:** Centro Universitario CESAN (Plantel Aguascalientes); **CESEA:** Centro de Estudios Superiores del Estado de Aguascalientes; **CLEA:** Colegio Latinoamericano de Educación Avanzada; **CUESA:** Centro Universitario de Estudios de la Salud de Aguascalientes; **CUOP:** Centro Universitario Octavio Paz; **DINAMO:** Universidad Dínamo de América / Instituto Universitario Dínamo de América; **EBC:** Escuela Bancaria y Comercial Campus Aguascalientes; **EDGE:** EdgeHub; **EDUCEM:** Instituto Universitario del Centro de México; **HE:** Hybridge Education; **IA:** Instituto Alameda, A.C; **ICFC:** Instituto de Ciencias Forenses y Criminológicas; **IDTI:** Instituto para el Desarrollo Tecnológico Inadaptados; **IESA:** Instituto de Educación Superior Automotriz (Universidad Nissan); **IGA:** Instituto Gastronómico de Aguascalientes; **INSTITUTO ODM:** Instituto de Estudios Universitarios Optimis Duos Mundi; **KUEPA:** Instituto de Estudios Superiores KUEPA; **ONMEX:** ONMEX Universidad; **TUA:** Tecnológico Universitario de Aguascalientes; **UBM:** Universidad Británica de México; **UCA:** Universidad de la Ciudad de Aguascalientes / Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de Aguascalientes; **UCONCORDIA:** Universidad La Concordia / Centro de Estudios Superiores la Concordia; **UD:** Universidad de Durango (Campus Aguascalientes); **U Internacional:** Instituto Internacional de Aguascalientes; **ULA:** Universidad Las Américas de Centro Occidente; **ULATH:** Universidad Latinoamericana de Estudios Humanistas; **ULEA:** Universidad Latinoamericana (Campus Ejecutivo Aguascalientes); **UNADE:** Universidad de Alta Dirección y Emprendimiento; **UNEA:** Universidad de Estudios Avanzados; **UNICLA:** Universidad Contemporánea de las Américas (Plantel Aguascalientes); **UNID:** Universidad Interamericana para el Desarrollo Campus Aguascalientes; **UNIDEP:** Universidad del Desarrollo Profesional; **UNII:** Universidad Internacional de Innovación; **UNITSA:** Universidad de Investigación Tecnológica y Salud; **USF:** Universidad de Santa Fe; **USTI:** Universidad Santiago de Tecnología e Innovación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otro factor decisivo de diferenciación es el modelo de financiamiento, al no recibir subsidios regulares del Estado, las universidades privadas dependen casi exclusivamente del pago de colegiaturas y para facilitar la matrícula han impulsado mecanismos como becas al mérito, créditos educativos y financiamientos institucionales (DataMexico, 2025; Mendoza, 2019; Suárez, 2013). Sin embargo, estas estrategias (aunque aparentemente democratizadoras) no eliminan la desigualdad de fondo: con frecuencia los estudiantes se endeudan o aceptan condiciones restrictivas con tal de ingresar a instituciones cuyo prestigio se percibe como garantía de futuro (Suárez, 2013).

Por otra parte, los procesos de admisión muestran también grados de selectividad donde planteles como el ITESM o la UP exigen altos promedios, exámenes de ingreso y comprobantes de solvencia (ITESM, 2025; UP, 2025), mientras que otras instituciones permiten el ingreso mediante entrevista o inscripción directa (CUG, 2025; UC, 2025; UB, 2025; UVM, 2025). En muchos casos, el requisito efectivo termina siendo la capacidad de pago, lo cual produce un acceso formalmente abierto, pero socioeconómicamente selectivo.

En cuanto a calidad educativa, diversos estudios han advertido que no existe evidencia robusta de que las universidades privadas ofrezcan mejor formación por el solo hecho de ser privadas; más bien, las diferencias de desempeño suelen estar asociadas al origen socioeconómico de los estudiantes, no al tipo de institución (De Garay y Navarro, 2019; Suárez, 2013; OCDE, 2019). No obstante, en el imaginario social (alimentado por discursos de prestigio, rankings y estrategias de mercadotecnia institucional) se ha instalado con fuerza la creencia de que “lo privado es mejor”, lo que ha llevado a numerosas familias a realizar esfuerzos económicos considerables para acceder a estos planteles (Suárez, 2013).

Todo este entramado configura una estructura de segmentación institucional que no es neutral y Aguascalientes reproduce, en su sistema educativo privado, una lógica de mercado en la que las universidades compiten por públicos diferenciados: las instituciones consolidadas orientan su posicionamiento hacia sectores medios-altos, ofreciendo acreditaciones, posgrados y vinculación empresarial; las emergentes apelan a la accesibilidad; las técnicas a la empleabilidad; y las identitarias a un horizonte ético-formativo. El resultado es un mosaico jerarquizado donde cada institución ofrece una promesa educativa distinta, pero donde el capital cultural y económico del estudiante continúa siendo un factor decisivo en el acceso y en la trayectoria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En conjunto, la caracterización presentada permite advertir que la ESP en el estado no constituye simplemente un agregado de instituciones que han proliferado en las últimas décadas, sino la materialización local de un proceso estructural más amplio: la reconfiguración del sistema de ES bajo lógicas de expansión, diferenciación y competencia. La concentración de la oferta en determinadas áreas profesionales, la diversificación programática orientada a nichos específicos y la coexistencia de universidades de gran escala con instituciones altamente especializadas revelan que la toma de decisiones académicas no puede comprenderse al margen de las racionalidades económicas que han penetrado el campo universitario. En este sentido, el caso de Aguascalientes confirma lo señalado por la literatura sobre privatización y capitalismo académico: la ESP opera en un espacio donde el conocimiento, la formación profesional y la promesa de empleabilidad se articulan con lógicas de mercado que reconfiguran los sentidos tradicionales de la universidad.

Comprender esta configuración no implica emitir un juicio normativo inmediato, sino reconocer que la ESP ha pasado de ocupar un lugar periférico a convertirse en un actor estructurante del sistema estatal. El reto, por tanto, no es solo describir la expansión del sector privado, sino interrogar sus implicaciones: ¿se trata de una diversificación que amplía oportunidades o de una segmentación que reproduce desigualdades bajo nuevos ropajes discursivos?, ¿en qué medida estas instituciones contribuyen al desarrollo regional o reordenan, en clave mercantil, la esperanza de movilidad social? Estas preguntas no pueden responderse desde la mera estadística ni desde la retórica institucional; requieren un análisis contextualizado, crítico y profundamente situado como el que este trabajo se propone desarrollar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

4.3. Formas de habitar la universidad

4.3.1. Universidad Panamericana. Campus Aguascalientes

La UP se posiciona dentro del campo de la ESP en Aguascalientes como una de las instituciones que concentra mayores niveles de consolidación institucional y capital simbólico, tratándose de una universidad de origen confesional fundada en 1967, cuyo desarrollo histórico ha estado marcado por una lógica de expansión estratégica, selectividad académica y formación integral y estos rasgos, no solo definen su modelo educativo, sino que también configuran una identidad institucional que responde a su ideario humanista-cristiano, históricamente vinculado al Opus Dei (UP, 2025). En este sentido, la universidad no se presenta únicamente como un espacio de formación profesional, sino como una organización educativa que articula excelencia académica con una determinada concepción ética de la formación universitaria y dicha articulación, resulta clave para comprender su posición en el campo, ya que le permite construir una forma de legitimidad que no depende exclusivamente de indicadores académicos, sino también de una narrativa moral y formativa que refuerza su distinción institucional.

El campus de Aguascalientes fue inaugurado en 1989 (originalmente bajo la denominación de Universidad Bonaterra) y desde entonces, ha desempeñado un papel relevante en la configuración del espacio universitario privado del estado. Su creación respondió a una iniciativa empresarial local orientada a diversificar la oferta educativa existente y a introducir un modelo institucional distinto al de las universidades públicas predominantes en ese momento y con el paso del tiempo, esta sede se integró plenamente al sistema nacional UP–IPADE (Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa), consolidándose como uno de sus nodos regionales estratégicos (Barba, 1996; Jiménez, 2011). Este proceso de integración, no sólo implicó una expansión organizativa, sino la incorporación de un modelo institucional ya consolidado, permitiendo acelerar su posicionamiento dentro del sistema local sin atravesar procesos prolongados de construcción de legitimidad desde cero.

En términos de escala organizativa, la UP presenta una dimensión institucional significativa dentro del subsistema privado estatal, donde para 2022, su matrícula total ascendía a 14,693 estudiantes, de los cuales aproximadamente 7,550 correspondían al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

campus Aguascalientes y en ese mismo año egresaron 4,157 alumnos a nivel nacional. A esto también se suma una planta docente compuesta por un claustro amplio y diversificado de 1,106 profesores, entre los cuales 63 se encuentran adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), indicador que da cuenta de la presencia relevante de actividades de investigación dentro de la institución (DataMéxico, 2025; UP, 2025). Estos datos no sólo son cuantitativos, sino que reflejan una capacidad institucional para articular funciones universitarias complejas, lo que sitúa a la universidad en un nivel organizativo superior dentro del campo y refuerza su carácter de institución altamente consolidada frente a otras IESP de menor escala.

Por otra parte, la identidad institucional se construye alrededor de una concepción particular del papel de la universidad en la sociedad: donde la institución asume como parte de su misión la tarea de "formar a los futuros líderes profesionales" con un perfil directivo y una visión global (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Esta autodefinición no es meramente discursiva, sino que se traduce en una estrategia educativa que privilegia la selectividad y la coherencia entre el perfil de ingreso, el proceso formativo y el perfil de egreso. Por lo tanto, la UP no se orienta solamente a la preparación técnica de sus estudiantes, sino a la configuración de trayectorias asociadas con la conducción, la toma de decisiones y el ejercicio de posiciones de alta responsabilidad en el ámbito profesional.

En el plano pedagógico, el modelo educativo de la institución ha transitado progresivamente hacia metodologías colaborativas y centradas en el estudiante, incorporando innovaciones pedagógicas y herramientas digitales como parte de su proceso formativo; aquí la universidad identifica tres ejes principales de su propuesta educativa: la innovación académica, la internacionalización y la vinculación con el entorno profesional (UP, 2025). En palabras del propio entrevistado, el aprendizaje busca proyectarse "principalmente hacia afuera", en interacción con el entorno social y productivo (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Entonces esta orientación se complementa con una amplia red de convenios internacionales y con la exigencia del dominio del idioma inglés como requisito de egreso, lo que contribuye a perfilar una formación abierta a circuitos profesionales de alcance global y a experiencias de inserción más allá del ámbito estrictamente local.

En materia de AC la UP cuenta con RVOE en la totalidad de sus programas y ha obtenido diversas acreditaciones tanto nacionales como internacionales y entre ellas destacan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la reacreditación de la Licenciatura en Pedagogía por organismos reconocidos por COPAES/CACEP, así como certificaciones internacionales como ABET[43] en algunos de sus programas de ingeniería. A esto se suma su participación en evaluaciones estandarizadas de desempeño académico, como el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) del CENEVAL y es miembro acreditado de la FIMPES lo cual contribuye a validar externamente la calidad de sus procesos formativos (UP, 2025). Más allá del cumplimiento normativo, estas acreditaciones y evaluaciones operan como recursos de certificación formal que fortalecen la solidez académica del proyecto institucional y respaldan su posición dentro del subsistema privado.

De manera paralela, la UP ha logrado posicionarse en circuitos internacionales de reconocimiento institucional como QS World University Rankings y el Times Higher Education World Reputation Rankings (THE)[44]. Si bien el análisis detallado de la reputación institucional será abordado más adelante como una categoría específica de la investigación, resulta pertinente señalar desde ahora que la presencia en estos rankings constituye un indicador relevante de visibilidad y reconocimiento internacional y a diferencia de las acreditaciones, que remiten principalmente a procesos de validación formal de la calidad, los rankings introducen a la universidad en escenarios de comparación global, donde lo que se pone en juego no es solo la certificación de sus programas, sino la consolidación de una imagen institucional competitiva y prestigiosa dentro del campo de la ES.

Por otra parte, la infraestructura del campus (compuesta por laboratorios de innovación, simuladores, espacios colaborativos y equipamiento tecnológico especializado)

[43] *ABET* (Accreditation Board for Engineering and Technology) es un organismo internacional de acreditación académica con sede en Estados Unidos que evalúa programas universitarios en áreas como ingeniería, tecnología, informática y ciencias aplicadas. Sus procesos de acreditación se centran en la calidad de los planes de estudio, los resultados de aprendizaje, la preparación profesional de los egresados, la infraestructura académica y los mecanismos de mejora continua de los programas. Debido a sus rigurosos estándares y a su reconocimiento internacional, la acreditación ABET es considerada uno de los principales referentes de calidad en la formación de ingenieros y profesionales de áreas tecnológicas a nivel global (ABET, 2026).

[44] El *Times Higher Education World Reputation Rankings* es una clasificación internacional elaborada por la revista británica *Times Higher Education*, creada en 2011 que busca medir el prestigio académico global de las universidades. A diferencia de otros rankings centrados principalmente en indicadores cuantitativos de desempeño institucional, esta clasificación se construye a partir de una encuesta internacional dirigida a académicos de alto nivel, quienes identifican las instituciones que consideran más destacadas en los ámbitos de la docencia y la investigación. La metodología se basa en la mayor encuesta global de reputación académica realizada por invitación, lo que permite captar la percepción de la comunidad científica internacional sobre el prestigio y la influencia de las universidades en el sistema global de educación superior (THE, 2026).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

responde tanto a estándares formales de calidad como a las expectativas de un público estudiantil que valora el entorno institucional como parte de la experiencia universitaria (UP, 2025). De esta forma, esta dimensión material (por llamarlo de alguna manera), se encuentra alineada con un esquema de colegiaturas que se ubica entre los más elevados del estado y a pesar de esto, la universidad cuenta con sistema amplio de apoyos y becas; que según el entrevistado, una proporción significativa del alumnado recibe algún tipo de apoyo económico (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025).

En relación al proceso de admisión, esta universidad contempla un examen estandarizado, una entrevista y una evaluación del historial académico, mecanismos que refuerzan su carácter selectivo. Asimismo, la estructura de gobierno institucional se organiza mediante órganos colegiados y procesos formales de toma de decisiones académicas, complementados con mecanismos periódicos de actualización curricular y consejos consultivos externos (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). De esta forma, se puede apreciar una institucionalidad consolidada, resultado de largos años de experiencia en gestión académica orientada hacia la estandarización y el control de la calidad educativa.

Llegados hasta este punto, se puede sostener que la UP puede ser comprendida como una institución de élite dentro del campo de la ESP en Aguascalientes, no únicamente por la acumulación de indicadores formales de calidad, sino por su capacidad para articular de manera coherente distintos recursos de legitimación (académicos, organizativos y simbólicos) que le permiten sostener una posición de alta distinción dentro del sistema. Por lo tanto, su relevancia no radica exclusivamente en lo que ofrece como institución, sino en la función estructural que desempeña dentro del campo, al constituirse como un referente de excelencia frente al cual se ordenan, comparan y jerarquizan otras universidades privadas. Esta lectura se alinea con los planteamientos de Álvarez (2013) y Buendía (2011), quienes muestran que el prestigio institucional no es un atributo aislado, sino un recurso relacional que se produce y valida dentro del campo organizacional, en interacción con mecanismos como la acreditación, los rankings y el reconocimiento social. Entonces (y en diálogo con la noción de campo de Bourdieu), las instituciones de élite no sólo ocupan posiciones privilegiadas, sino que participan activamente en la definición de los criterios de valor y prestigio que estructuran el espacio educativo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Por lo tanto, la inclusión de la UP en la muestra no responde únicamente a su visibilidad o reconocimiento, sino a su capacidad para hacer observable el funcionamiento de los niveles más altos de diferenciación institucional dentro del sistema y analizar este tipo de universidades permite comprender cómo se configuran y reproducen las jerarquías simbólicas en la ESP, así como las estrategias mediante las cuales ciertas instituciones logran estabilizar su prestigio en el tiempo, articulando selectividad académica, redes internacionales, mecanismos de validación externa y una narrativa institucional consistente. De este modo, la UP no sólo ilustra un caso consolidado dentro del subsistema privado, sino que funciona como un punto de referencia analítico clave para interpretar las dinámicas de segmentación, distinción y reproducción social que atraviesan el campo universitario en el contexto regional.

4.3.2. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Aguascalientes

El ITESM se posiciona como una de las instituciones con mayor consolidación institucional y proyección internacional dentro del estado, fundado en 1943 en la ciudad de Monterrey, ha construido a lo largo de más de ocho décadas un modelo universitario orientado a la innovación educativa, el liderazgo y la vinculación con el sector productivo. Desde sus orígenes, ha buscado articular la excelencia académica con un proyecto formativo orientado al desarrollo de capital humano altamente calificado, capaz de incidir en el desarrollo económico, tecnológico y social del país (ITESM, 2025). En este sentido, su configuración institucional no responde únicamente a una lógica académica, sino a una articulación directa con procesos de modernización económica, lo que permite entender su consolidación como un actor estratégico dentro del subsistema privado de la ES.

El campus Aguascalientes, inaugurado en 1998, forma parte de la red nacional de campus que integran el sistema del Tecnológico de Monterrey y desde su creación, esta sede ha contribuido a la configuración del espacio universitario privado del estado al introducir un modelo educativo fuertemente orientado hacia la innovación tecnológica, la vinculación empresarial y la internacionalización de la formación profesional. Por lo tanto, el campus no opera como una institución aislada, sino como una extensión regional de un proyecto más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

amplio, reproduciendo sus estándares académicos, su cultura organizacional y su visión estratégica dentro del contexto local y esto permite observar cómo la lógica multicampus no sólo amplía la cobertura territorial, sino también funciona como un mecanismo de expansión de un modelo educativo ya consolidado.

En este marco, el instituto no se presenta únicamente dedicado a la formación profesional, sino como una organización educativa con una misión explícita de formación de liderazgo, tal cual como señala el entrevistado: la institución busca formar estudiantes con "espíritu emprendedor, perfil innovador y competitividad internacional", capaces además de "retribuir a la sociedad todo lo que ellos puedan hacer", integrando así una visión que combina desarrollo profesional con sentido humano (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025). Este discurso, no sólo define un perfil de egreso, sino que expresa una lógica formativa en la que el conocimiento se orienta hacia la acción, la creación de proyectos y la inserción en dinámicas profesionales complejas. Entonces, la formación ofrecida por la universidad se articula con una visión donde el aprendizaje adquiere valor en la medida en que puede ser aplicado en contextos reales de innovación y desarrollo.

En términos de escala organizativa, el campus ofrece una oferta académica amplia y diversificada que incluye más de treinta programas de licenciatura y posgrado (Ver tabla No. 4); entre ellos, destacan diecisiete programas de ingeniería, catorce carreras profesionales y diversas especialidades en áreas tecnológicas, económicas y sociales. Esta amplitud programática refleja la orientación tecnológica y empresarial que históricamente ha caracterizado al Tecnológico de Monterrey, así como su intención de responder a las demandas contemporáneas de formación profesional en ámbitos estratégicos para el desarrollo económico.

Por otra parte, su modelo educativo (uno de sus rasgos más distintivos) ha experimentado una transformación significativa en los últimos años con la implementación del modelo Tec21[45], introducido formalmente en 2019. Dicho modelo rompe con el

[45] El *Modelo Educativo Tec21*, implementado por el ITESM a partir de 2019, constituye una reforma curricular orientada a transformar los esquemas tradicionales de enseñanza universitaria y su diseño pedagógico se fundamenta en el desarrollo de competencias a través del *challenge-based learning* (aprendizaje basado en retos), metodología en la cual los estudiantes trabajan en la resolución de problemas reales planteados por empresas, organizaciones sociales o instituciones públicas. A diferencia de los modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, el Tec21 organiza el aprendizaje mediante bloques interdisciplinarios que integran conocimiento teórico y aplicación práctica, fomentando el trabajo colaborativo,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

paradigma tradicional de enseñanza basado en clases magistrales y programas rígidamente estructurados para proponer en su lugar, una formación centrada en el desarrollo de competencias a través del aprendizaje basado en retos (challenge-based learning[46]). Como explica el entrevistado, el modelo busca transformar la lógica tradicional de transmisión de conocimiento hacia una experiencia formativa más aplicada y contextualizada:

> "Este modelo educativo es un aprendizaje basado en retos cien por ciento o basado en proyectos y cambia la educación tradicional en donde el estudiante nada más se sienta y le es transmitido el conocimiento; aquí realiza el proyecto y a través de este proyecto es que aprende de manera vivencial" (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025).

El modelo Tec21 se articula mediante la participación activa de actores externos al ámbito universitario, como empresas, organismos públicos y organizaciones sociales, que intervienen como "socios formadores" dentro del proceso educativo y a través de esta lógica, los retos de aprendizaje no se definen exclusivamente desde la estructura curricular interna, sino en diálogo con problemas concretos del entorno profesional. Como señala el entrevistado, estos actores no sólo participan en la formulación de los desafíos, sino también en su desarrollo y retroalimentación: "nosotros tenemos diferentes socios formadores que son empresas o instituciones de gobierno que nos ayudan a desarrollar estos retos con los estudiantes. El docente acerca al estudiante con un problema real de estas empresas y se resuelven en conjunto" (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025). En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en estrecha relación con el entorno productivo, favoreciendo una formación orientada a la resolución de problemas complejos y a la inserción temprana en dinámicas profesionales y más que transmitir contenidos de

la innovación y el desarrollo de habilidades profesionales. En términos más amplios, esta propuesta pedagógica se inscribe dentro de tendencias contemporáneas de la ES que privilegian el aprendizaje experiencial, la educación basada en competencias y la colaboración universidad-empresa como estrategias para fortalecer la empleabilidad y la formación de capital humano en contextos globalizados (ITESM, 2025).

[46] El *challenge-based learning* (CBL) es una metodología pedagógica centrada en la resolución de problemas reales, en la que los estudiantes trabajan de manera colaborativa para identificar, analizar y proponer soluciones a retos provenientes del entorno social, tecnológico o empresarial. Este enfoque promueve el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la integración interdisciplinaria del conocimiento y se ha difundido ampliamente en modelos educativos contemporáneos orientados al desarrollo de competencias y a la vinculación entre universidad y sociedad (Nichols et, al, 2016; ITESM, 2025).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

manera aislada, el modelo busca construir experiencias de aprendizaje aplicadas, donde el conocimiento adquiere sentido en la medida en que puede movilizarse frente a situaciones reales.

De manera complementaria, la institución integra el modelo LiFE (Liderazgo y Formación Estudiantil) como parte del mismo enfoque formativo, orientado al desarrollo integral del alumnado mediante actividades deportivas, culturales, de emprendimiento y compromiso social (ITESM, 2025). A través de este programa, la formación académica se amplía hacia dimensiones personales y sociales que refuerzan una identidad institucional donde la excelencia técnica no aparece desligada del liderazgo, la iniciativa y la responsabilidad social. En conjunto, estos componentes advierten que el ITESM no concibe la formación universitaria como un proceso centrado únicamente en la adquisición de saberes disciplinares, sino como una experiencia más amplia de preparación para contextos de alta complejidad, donde la capacidad de actuar, colaborar e innovar resulta tan importante como el dominio de conocimientos especializados.

En materia de AC académica, el instituto cuenta con diversas acreditaciones nacionales e internacionales que respaldan sus procesos formativos, entre ellas destacan la ya mencionada acreditación ABET para programas de ingeniería y la acreditación AACSB[47] en el área de negocios, ambas consideradas entre las certificaciones académicas más prestigiosas a nivel internacional. Asimismo, la institución es miembro acreditado de la FIMPES, lo que refuerza su posicionamiento dentro del subsistema privado de ES y más allá de estos dispositivos formales de evaluación académica, el Tecnológico de Monterrey ha logrado consolidar también una presencia igual de relevante en rankings universitarios de alcance internacional, como QS World University Rankings y THE, siendo junto a la UP, las únicas universidades que forman parte de clasificaciones universitarias de alcance mundial dentro del conjunto de instituciones analizadas en esta investigación. Como ya se ha planteado con anterioridad, estos mecanismos no sólo operan como dispositivos de

[47] La *AACSB* (Association to Advance Collegiate Schools of Business) es una organización internacional de acreditación académica fundada en 1916 en Estados Unidos que evalúa programas de ES en administración, negocios y disciplinas afines. Su proceso de acreditación examina aspectos como la calidad del cuerpo docente, la pertinencia de los planes de estudio, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la producción académica y los mecanismos institucionales de mejora continua. Debido a la rigurosidad de sus estándares y a su amplio reconocimiento internacional, la acreditación AACSB es considerada uno de los principales referentes de calidad en la educación empresarial a nivel global (AACSB, 2026).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

validación formal de la calidad, sino que contribuyen a configurar procesos de diferenciación institucional, situando a la universidad dentro de espacios de comparación que van más allá del ámbito local.

En cuanto a su infraestructura institucional, el campus cuenta con centros especializados como el CEDES o el CeDIAM, los cuales ya se mencionaron con anterioridad, pero no dejan de ilustrar la ampliación significativa que posee la universidad en cuanto a capacidad académica y tecnológica. Entonces, dichos espacios no se limitan solamente a funciones de apoyo a la docencia, sino que se insertan en una estrategia institucional más amplia orientada a posicionar a la universidad como un actor relevante en procesos de innovación, transferencia tecnológica y vinculación con el sector productivo. Por lo tanto, la infraestructura no puede entenderse únicamente como un recurso material, sino como un componente activo del modelo educativo, en tanto habilita entornos donde la experimentación, el desarrollo tecnológico y la resolución de problemas se integran directamente al proceso formativo.

Desde el enfoque analítico de esta investigación, el Tecnológico de Monterrey permite observar una modalidad particular de institución privada de élite, cuya fortaleza no descansa únicamente en la acumulación de prestigio, sino en su capacidad para convertir su modelo educativo en un dispositivo sistemático de diferenciación. En este sentido, la innovación pedagógica, la vinculación con actores externos y la orientación hacia competencias aplicadas no constituyen elementos aislados, sino dimensiones estructurantes a través de las cuales la institución organiza la producción de valor académico y profesional. Así, el campus Aguascalientes se configura como un espacio privilegiado para analizar cómo un modelo universitario de alcance nacional se territorializa en un contexto local específico, adaptando sus recursos, estrategias y vínculos a las dinámicas regionales sin desvincularse de la lógica que define a la institución en su conjunto.

Por lo tanto, la inclusión de esta universidad en la muestra, resulta particularmente relevante en la medida en que permite observar una forma de élite universitaria distinta a la representada por otras instituciones analizadas. En este caso, la distinción institucional se construye a partir de la articulación entre innovación pedagógica, vinculación empresarial, acreditación internacional y proyección global, elementos que dialogan estrechamente con la literatura sobre las transformaciones contemporáneas de la ES. Desde esta perspectiva,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Slaughter y Rhoades (2004) han mostrado cómo las universidades tienden a reorganizar sus funciones en torno a circuitos de conocimiento vinculados con la nueva economía; por su parte, Altbach et al. (2009) advierten que la competencia por estatus, rankings, financiamiento y proyección internacional se ha convertido en un rasgo estructural del escenario universitario global; mientras que, en el contexto mexicano, Rodríguez y Ordorika (2012) permiten comprender cómo estas dinámicas se traducen en procesos de mercantilización, competitividad y reconfiguración institucional, mediante los cuales ciertas universidades consolidan posiciones diferenciadas de prestigio dentro del campo.

Llegados hasta este punto, el ITESM no solo ocupa una posición privilegiada dentro del subsistema privado, sino que expresa una modalidad específica de legitimación institucional: aquella que asocia la excelencia educativa con la capacidad de formar perfiles competitivos, resolver problemas en contextos reales y articular la experiencia universitaria con dinámicas productivas y globales. Su análisis permite, por tanto, complejizar la comprensión de la segmentación institucional al mostrar que, incluso dentro del segmento de élite, existen formas diferenciadas de construir prestigio, producir valor académico y alcanzar reconocimiento social.

4.3.3. Universidad Cuauhtémoc. Campus Aguascalientes

La UC se posiciona dentro del campo de la ESP en Aguascalientes como una de las instituciones con mayor trayectoria dentro de este subsistema, fundada originalmente en 1977 en la ciudad de Guadalajara, la universidad forma parte de una red institucional con presencia en distintas entidades del país y estableció su campus de Aguascalientes en el año 1997, consolidándose progresivamente como una opción educativa relevante dentro del mercado universitario del estado. La expansión del sistema Universidad Cuauhtémoc responde a una estrategia institucional muy característica de diversas redes universitarias privadas en todo México (ej. la UVM, TecMilenio, la red Anáhuac o las universidades La Salle, entre otras), que han desarrollado modelos multicampus orientados a ampliar su presencia territorial y captar estudiantes en distintos mercados regionales de ES, permitiendo construir una identidad institucional compartida, con dinámicas académicas y niveles de desarrollo diferenciados entre sus distintos campus. Entonces, su caso permite observar una forma de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

expansión distinta a la de las universidades de élite: no se trata necesariamente de proyectar prestigio internacional o alta selectividad, sino de consolidar presencia regional mediante una propuesta profesionalizante, reconocible y adaptable a distintos contextos locales.

En el caso del campus Aguascalientes, la institución ha desarrollado una oferta académica relativamente amplia, integrada por 21 programas de licenciatura, 2 ingenierías, 15 programas de posgrado y diversas opciones en modalidad virtual, abarcando áreas como ciencias de la salud, derecho, negocios, diseño, comunicación y gastronomía (UC, 2025). Esta cobertura disciplinaria ha contribuido a posicionar a la universidad como una de las instituciones privadas con mayor diversidad de programas dentro del contexto local (Ver tabla No. 4). Más que responder a una especialización definida, la UC opera bajo una lógica de amplitud institucional orientada a captar distintos perfiles de estudiantes mediante una oferta flexible y diversificada y por ello, su cobertura programática no sólo expresa capacidad organizativa, sino una estrategia de inserción en el mercado educativo basada en la expansión de su alcance formativo más que en la diferenciación académica.

En términos de organización académica, la universidad se caracteriza por el uso de periodos cuatrimestrales en buena parte de sus programas de licenciatura, lo que permite a los estudiantes completar sus estudios profesionales en un tiempo menor que el esquema semestral tradicional. Esta estructura introduce una mayor flexibilidad en las trayectorias formativas y responde a una lógica cada vez más extendida dentro de la ESP: la reorganización del tiempo académico como recurso de competitividad institucional; y justamente a través de esta aceleración de tiempos de formación, no sólo se modifica la duración de los estudios, sino que se expresa una forma muy particular de adaptación al mercado educativo, donde la promesa de concluir más rápido se convierte en un elemento de atracción para determinados perfiles estudiantiles.

Esta orientación también se observa en el énfasis que la universidad otorga al desarrollo de habilidades aplicadas vinculadas con el ejercicio profesional, donde en varios de sus programas, la formación se organiza alrededor de experiencias prácticas, laboratorios, clínicas y espacios de contacto temprano con situaciones propias del campo laboral (UC, 2025). Como señaló el entrevistado, la institución busca que el estudiante “pueda enfrentarse desde su formación a escenarios reales de su profesión” (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Entonces, su propuesta académica puede entenderse como una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

formación centrada en la aplicabilidad del conocimiento, donde el valor del aprendizaje se construye en función de su capacidad para ser movilizado en contextos reales y de esta forma, la experiencia formativa se orienta hacia la resolución de problemas y el contacto temprano con el ejercicio profesional, configurando una lógica educativa donde la práctica adquiere un papel estructurante.

Entre los programas más visibles de la institución se encuentra la Licenciatura en Medicina, acreditada por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) y validada por estándares de la World Federation for Medical Education[48] (WFME), lo cual ha contribuido a fortalecer el posicionamiento de dicho programa dentro del contexto nacional de educación médica. De manera similar, la Facultad de Odontología ha desarrollado una reputación local asociada tanto a la calidad técnica de sus egresados como al funcionamiento de su clínica universitaria, donde los estudiantes participan en actividades de atención comunitaria desde etapas tempranas de su formación y según el entrevistado, estos espacios permiten que los estudiantes "adquieran experiencia directa con pacientes y con problemas reales desde los primeros semestres" (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Por lo tanto, estos programas no sólo aportan visibilidad a la institución, sino que funcionan como anclajes de legitimidad dentro de su oferta, al combinar acreditación formal con formación práctica, reforzando su posicionamiento en áreas estratégicas donde la experiencia aplicada constituye un criterio central de valoración.

En lo que respecta a su planta docente, la universidad combina profesores de tiempo completo con un porcentaje considerable de docentes por asignatura, donde muchos de ellos cuentan con ejercicio profesional activo en los campos disciplinarios que imparten; permitiendo mantener una conexión relativamente directa entre los contenidos académicos y las prácticas del mercado laboral. En materia de evaluación académica y acreditaciones, la institución participa en distintos procesos de evaluación institucional y de programas, así como en mecanismos vinculados a organismos nacionales como CIEES (UC, 2025). Todo lo anteriormente mencionado, permite vislumbrar que los procesos de evaluación responden a

[48] La *World Federation for Medical Education* (WFME) es una organización internacional fundada en 1972 cuyo objetivo es promover estándares globales de calidad en la formación médica, la misma ha desarrollado marcos internacionales de referencia para la evaluación y acreditación de programas de educación médica que son utilizados por agencias nacionales de acreditación en distintos países para asegurar la calidad de las escuelas de medicina y facilitar el reconocimiento internacional de los títulos médicos (WFME, 2026).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

una estrategia de actualización profesional más que a una lógica de investigación propiamente dicha como mecanismo de legitimación dentro del segmento de la ESP.

La infraestructura del campus se caracteriza por ser funcional y estar orientada a las necesidades prácticas de sus programas académicos, destacando laboratorios de simulación médica, clínicas universitarias para la práctica odontológica, cocinas profesionales para gastronomía, talleres especializados para diseño y arquitectura, espacios deportivos y aulas equipadas con recursos tecnológicos. Más allá de estos recursos materiales, la institución promueve activamente la vida universitaria mediante áreas dedicadas a la salud mental, el deporte, el arte y las actividades extracurriculares, organizando de manera regular semanas culturales, torneos deportivos, eventos académicos y actividades de vinculación comunitaria (UC, 2025). De esta forma, el campus no sólo funciona como soporte operativo de la formación profesional, sino como un espacio que busca construir una experiencia universitaria, cercanía institucional y sentido de pertenencia.

Llegados a este punto, la inclusión de esta institución en la muestra analítica resulta particularmente relevante, ya que permite observar el funcionamiento de un segmento de universidades privadas que operan bajo lógicas de expansión y diversificación dentro del sistema de ES. En este sentido, su análisis puede comprenderse mejor a la luz de los planteamientos de Levy (2006), quien distingue dentro del sector privado aquellas instituciones orientadas a la absorción de demanda, caracterizadas por ampliar cobertura mediante ofertas académicas flexibles y diversificadas, más que por la búsqueda de prestigio académico internacional. También autores como Altbach et al. (2009) ha mostrado que, en contextos de masificación, la diferenciación institucional no se construye exclusivamente a partir de la acumulación de capital simbólico, sino también mediante estrategias organizativas que responden a nichos específicos del mercado educativo, combinando amplitud de oferta, accesibilidad y adaptación a las demandas del entorno.

Por lo tanto, la UC ilustra una modalidad institucional intermedia cuya legitimidad no descansa primordialmente en el reconocimiento académico global, sino en su capacidad para articular una oferta amplia, funcional y orientada a distintos perfiles de estudiantes, posicionándose como una opción relevante dentro del mercado educativo regional y su análisis, permite matizar las dinámicas de segmentación del sistema, mostrando que la diferenciación institucional también puede construirse desde lógicas de expansión, cobertura

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y adaptación, y no únicamente a partir de la acumulación de prestigio o capital simbólico, ampliando así la comprensión de las múltiples formas en que se organiza el campo de la ESP.

4.3.4. Instituto Escadia

El IE representa un caso singular dentro del espectro de la ESP en Aguascalientes, tanto por su perfil institucional como por la estrategia formativa que ha desarrollado desde su fundación en 1997, definiéndose como una escuela de negocios orientada principalmente a la formación fiscal, contable y administrativa, ofreciendo una oferta educativa altamente focalizada en estos campos (IE, 2025). A diferencia de otras instituciones privadas del estado que han optado por la expansión disciplinaria o la diversificación de su oferta académica, Escadia ha construido su identidad institucional a partir de un modelo de especialización profunda, concentrando su proyecto educativo en el ámbito fiscal y contable. Por lo tanto, este caso permite observar una lógica de diferenciación distinta, donde el posicionamiento institucional no se construye a partir de la amplitud o del prestigio generalista, sino desde la concentración disciplinaria y la especialización funcional en un campo profesional determinado.

Este posicionamiento también se expresa en el tamaño de su matrícula, considerablemente menor al de las otras instituciones privadas analizadas hasta el momento, la cual, en el año 2022, contaba con 110 estudiantes inscritos y ese mismo año egresaron 84 y 42 obtuvieron su título profesional (DataMéxico, 2025). Aunque estas cifras pueden parecer modestas en términos absolutos, adquieren otro sentido cuando se interpretan desde la lógica de la formación especializada, porque la escala reducida no necesariamente evidencia una debilidad institucional, sino una forma distinta de inserción en el mercado educativo, donde la relevancia no se mide por la amplitud de la matrícula, sino por la capacidad de concentrarse en un campo profesional específico. Por ello, resulta significativo que el instituto concentre una de las matrículas más relevantes en posgrados fiscales dentro de la región centro del país, por lo cual posee un posicionamiento sólido en el ámbito fiscal y contable (IE, 2025). Entonces, más que competir por volumen de estudiantes, la institución opta por consolidarse en un segmento mucho más acotado y estratégicamente definido.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dicha orientación también se refleja en el perfil de su población estudiantil, que a diferencia de otras instituciones privadas que concentran su oferta en jóvenes recién egresados del nivel medio superior, Escadia dirige buena parte de sus programas hacia profesionistas en activo que buscan actualizar, ampliar o especializar su preparación en materia fiscal, contable y administrativa. En palabras del entrevistado, la institución tiene como objetivo "atender centralmente a la población de adultos profesionistas activos que buscan profesionalizarse […] para poder acceder a mayores responsabilidades y desde luego mayores negocios" (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). En este sentido, su propuesta formativa no se organiza alrededor de la experiencia universitaria tradicional, sino de trayectorias profesionales ya iniciadas, donde la ES funciona como mecanismo de actualización, ascenso laboral y fortalecimiento de capacidades especializadas.

Por lo tanto, la lógica formativa de la institución responde a una necesidad profesional muy concreta, vinculada con la creciente complejidad del sistema fiscal mexicano, caracterizado por su constante transformación normativa, lo que obliga a quienes trabajan en este sector a mantenerse en procesos permanentes de actualización. De acuerdo con el entrevistado, "el tema jurídico-fiscal es un tema complejo […] las leyes cambian permanentemente de acuerdo a las necesidades del Estado, por lo que quienes trabajan en esta área tienen que estar constantemente actualizados" (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). De esta manera, la especialización ofrecida por Escadia adquiere sentido en un campo profesional donde el conocimiento pierde vigencia rápidamente y donde la formación continua no aparece como un valor agregado, sino como una condición necesaria para el ejercicio profesional.

Por todo lo anterior mencionado, es coherente que la orientación de la oferta académica se encuentre orientada a licenciaturas, especialidades y maestrías en el campo fiscal y contable, así como programas de actualización profesional diseñados para responder a las necesidades de quienes ya se encuentran insertos en el mercado laboral (Ver tabla No. 4) (IE, 2025). Entonces, la estructura programática del instituto no se organiza bajo la lógica de una trayectoria universitaria lineal, sino como un conjunto de opciones formativas que acompañan distintos momentos del desarrollo profesional.

Por otra parte, su modelo docente se apoya en la participación de profesionistas en ejercicio dentro de las áreas que imparten, bajo el principio institucional de "primero

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesionales, luego docentes" (IE, 2025), y esta estrategia busca asegurar que los contenidos académicos mantengan una conexión directa con las prácticas profesionales y con los cambios normativos que caracterizan al campo fiscal. De esta manera, volvemos a ver que la docencia no se concibe únicamente como transmisión de conocimiento teórico, sino como un espacio de articulación entre experiencia profesional y formación académica, donde la legitimidad del saber se construye a partir de su aplicación en contextos reales.

En términos de infraestructura, la institución cuenta con aulas especializadas y una plataforma educativa denominada Escadia Virtual, orientada a fortalecer los procesos de actualización profesional mediante modalidades flexibles de aprendizaje y herramientas digitales (IE, 2025). En este caso, la infraestructura no se orienta a la construcción de grandes campus universitarios, sino a habilitar condiciones funcionales para el aprendizaje, en coherencia con su propuesta académica centrada en la especialización y la flexibilidad.

Respecto al reconocimiento normativo que posee la institución, todos sus programas cuentan con RVOE, además de mantenerse acreditada ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y ha establecido convenios con organismos profesionales vinculados al ámbito contable, como el Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP), lo cual refuerza su vinculación con el campo profesional al que dirige su oferta educativa (IE, 2025). En este sentido, la legitimidad institucional de Escadia esta cimentada en su inserción directa en redes profesionales y organismos especializados, donde el reconocimiento se construye a partir de la utilidad práctica y la pertinencia de su formación.

Llegados hasta este punto, el IE permite observar una modalidad particular de diferenciación institucional dentro del subsistema de ESP en Aguascalientes, la cual no encaja plenamente en las categorías más frecuentes utilizadas para analizar al sector privado, pues no corresponde del todo a una universidad de élite, tampoco a una institución identitaria, ni puede reducirse sin matices a la lógica de absorción de demanda. Si bien comparte con este último sector una escala institucional reducida y una orientación profesionalizante, su rasgo distintivo no es la captación amplia de estudiantes ni la diversificación programática, sino la concentración deliberada en un campo profesional específico. En este sentido, el caso de Escadia permite matizar las tipologías iniciales y reconocer una configuración emergente: la institución privada de alta especialización profesional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En este caso, resulta más pertinente leer su posicionamiento a partir de la literatura mexicana sobre diversificación del sector privado, donde Silas (2005) advierte que el crecimiento de la ESP en México, no sólo implicó aumento de matrícula, sino también la aparición de instituciones con funciones diferenciadas, muchas de ellas orientadas hacia una formación profesionalizante y vinculadas a la inserción laboral. De manera complementaria, Kent (2017) señala que el sector privado mexicano no puede comprenderse únicamente mediante la oposición entre universidades de élite e instituciones de absorción de demanda, pues algunas instituciones pequeñas desarrollan propuestas especializadas para formar profesionales en campos concretos. En esta misma línea, Gama (2010), al recuperar distintas propuestas tipológicas sobre las IESP, reconoce la importancia de considerar la estructura de la oferta académica como criterio de diferenciación institucional. En particular, retoma el subtipo de instituciones especializadas, entendido como aquellas cuya oferta se concentra en una o dos áreas del conocimiento. Esta precisión resulta relevante para el análisis de contextos locales, donde pueden aparecer instituciones cuya diferenciación no descansa principalmente en la amplitud de su oferta, en su pertenencia a redes nacionales o en su prestigio histórico, sino en la concentración deliberada en un campo profesional específico. Por ello, sin sustituir las categorías de élite, semielite, identidad o absorción de demanda, la especialización puede funcionar como un criterio complementario para comprender ciertas configuraciones institucionales dentro de la educación superior privada.

De esta manera, el IE puede interpretarse como una institución privada de alta especialización profesional, cuya relevancia no descansa en la amplitud de su oferta ni en la acumulación de reconocimiento académico generalizado, sino en su capacidad para convertir una necesidad profesional concreta en el eje de su proyecto institucional y su valor se articula, en función de la pertinencia de sus programas para el ámbito fiscal y contable, donde la actualización normativa, la experiencia práctica y la vinculación con organismos profesionales adquieren un papel central. Así, Escadia no sólo representa un caso atípico por su tamaño o por su oferta focalizada, sino porque permite comprender que la segmentación de la ESP también se produce desde instituciones que construyen legitimidad a partir de la utilidad especializada del conocimiento, más que desde el prestigio amplio o la visibilidad académica convencional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

4.3.5. Universidad Villasunción. Campus Aguascalientes

La UVAS constituye un caso particular dentro del ecosistema de la ESP en Aguascalientes, tanto por su escala institucional como por el tipo de propuesta educativa que ha desarrollado desde su fundación, la cual ha estado orientada hacia una formación profesional accesible y con un énfasis marcado en el acompañamiento académico personalizado. En contraste con las otras universidades analizadas, que han apostado por la expansión, la especialización o la proyección internacional, Villasunción construye su posicionamiento desde la cercanía con su comunidad estudiantil y una formación con orientación humanista. Por ello, su propuesta no se define tanto por la diferenciación académica en términos tradicionales, sino por la construcción de una experiencia educativa centrada en la proximidad institucional y la atención directa al estudiante.

De acuerdo con el directivo entrevistado, el origen de la institución estuvo estrechamente vinculado con la identificación de necesidades sociales y profesionales específicas dentro del contexto regional y es, en ese marco, cuando surge con la licenciatura en Criminología como respuesta a problemáticas asociadas a la seguridad y la prevención social en la ciudad: “esta universidad nace con la licenciatura en Criminología […] nos preguntábamos qué necesitaba la gente: una mejor economía, seguridad y salud. Entonces pensamos que podíamos aportar desde la universidad” (Entrevista, directivo UVAS, 3 de diciembre de 2025). De esta manera, el origen de la institución no sólo refleja una lógica de creación académica, sino una forma de inserción en el entorno social, donde la oferta educativa se articula a partir de necesidades percibidas desde el contexto local, permitiendo entender que, desde sus inicios, la UVAS construyó su identidad más en relación con su entorno inmediato, que en función de dinámicas de competencia académica más amplias.

Actualmente, la oferta educativa de la institución está integrada por diez programas de licenciatura y un programa de posgrado (Ver tabla No. 4), el nivel de licenciatura, abarca campos disciplinares diversos como Derecho, Criminología, Filosofía, Enfermería, Administración y Gestión de Empresas Digitales, Cinematografía y Animación Digital, así como distintas ingenierías, entre ellas Ingeniería en Tecnologías de la Información, Ingeniería en Computación, Ingeniería Industrial Administrador e Ingeniería en Control Ambiental y Ecología y a nivel de posgrado, ofrece la Maestría en Derecho Constitucional y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Amparo, lo que muestra su intento de ampliar su nivel de especialización académica (UVAS, 2025). De esta manera, su oferta apuesta por una diversificación moderada que busca sostener una presencia institucional flexible dentro del mercado educativo local.

En esta misma línea, la apertura de nuevos programas responde a evaluaciones periódicas, mediante las cuales la universidad identifica áreas de formación consideradas pertinentes para el desarrollo regional y así lo confirma el entrevistado: "cada año hacemos una evaluación y vemos cuáles son las carreras que son pertinentes para el estado, para la región y para el país. Dependiendo de lo que pide la región es como hemos ido creciendo" (Entrevista, directivo UVAS, 3 de diciembre de 2025). Esta afirmación inserta una lógica distinta a la observada en las instituciones anteriores donde, el crecimiento de una institución puede definirse por una lógica de ajuste progresivo al entorno, donde la pertinencia local funciona como criterio central para orientar su desarrollo académico.

En cuanto a las acreditaciones de sus programas académicos, la universidad cuenta con RVOE por parte del estado, lo que constituye su principal mecanismo de legitimación institucional dentro del marco regulatorio mexicano y si bien, la UVAS no cuenta con acreditaciones internacionales ni con certificaciones otorgadas por organismos especializados como FIMPES o COPAES, ha logrado mantener una presencia estable dentro del ámbito educativo local, ubicándose en el lugar 424 a nivel nacional en uniRank y en la séptima posición entre las universidades del estado (DataMéxico, 2025; UVAS, 2025). Por lo tanto, su legitimidad no se construye a partir de grandes circuitos de reconocimiento académico, sino mediante el cumplimiento normativo y la consolidación gradual de una oferta educativa reconocible en su entorno inmediato.

Por otra parte, la matrícula de la universidad refleja su tamaño relativamente pequeño si se compara con el resto de las instituciones analizadas hasta el momento, así como su campus principal, ubicado en Aguascalientes, alberga alrededor de quinientos estudiantes de licenciatura, lo cual configura una escala institucional distinta a la de universidades con mayor volumen de matrícula (UVAS, 2025). Esta dimensión incide en la forma en que se organiza la experiencia universitaria, ya que permite grupos menos numerosos, trayectorias estudiantiles más visibles para la institución y una relación cotidiana más directa con los procesos académicos. Por lo tanto, el tamaño de la matrícula no solo describe una condición cuantitativa, sino una forma particular del funcionamiento institucional, donde la atención

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

personalizada, el seguimiento académico y la construcción de comunidad adquieren mayor centralidad dentro de la propuesta educativa.

Otro componente relevante de Villasunción es su estrategia de vinculación con el entorno social y productivo, expresada en actividades de contacto con empresas y organizaciones locales mediante proyectos académicos, prácticas profesionales, conferencias con especialistas y ferias de empleo. En algunos casos, esta vinculación ha llegado incluso a adquirir un carácter internacional, como lo muestra el convenio firmado en 2019 con Bridges Skilled Rehabilitation[49], organización estadounidense del sector salud que permite a egresados del programa de Enfermería acceder a oportunidades laborales en Estados Unidos (UVAS, 2025). Este tipo de acuerdos resulta significativo porque amplía el horizonte de inserción profesional de una institución que, aunque opera desde una escala local, busca construir oportunidades concretas de movilidad laboral para sus egresados.

En cuanto a la infraestructura, la universidad cuenta con un campus urbano compacto, cuyas instalaciones incluyen aulas audiovisuales equipadas, biblioteca, salas de cómputo con software especializado y laboratorios destinados a las prácticas académicas de distintas carreras y entre dichos espacios, destacan aquellos orientados al desarrollo de programas tecnológicos y audiovisuales, particularmente en carreras como Cinematografía y Animación Digital (UVAS, 2025).

Aunque la universidad sigue siendo una institución de escala relativamente pequeña, la existencia de un segundo campus en Encarnación de Díaz, Jalisco, permite observar un movimiento incipiente hacia la ampliación territorial de su proyecto educativo y aunque esta expansión, no alcanza todavía la complejidad organizativa de redes universitarias privadas más consolidadas, sí muestra cómo instituciones como esta de menor tamaño comienzan a adoptar estrategias orientadas a extender su presencia regional y captar estudiantes en zonas cercanas a su sede principal. Entonces, el caso de Villasunción permite advertir que la

[49] *Bridges Skilled Rehabilitation* es una organización estadounidense dedicada a la gestión de servicios de rehabilitación y atención especializada en el sector salud, con sede en Oklahoma, Estados Unidos, la misma desarrolla programas de vinculación laboral internacional orientados a profesionales de enfermería formados en otros países, facilitando procesos de reclutamiento, certificación y colocación laboral en hospitales y centros de atención médica en Estados Unidos. Este tipo de programas forma parte de una tendencia más amplia de movilidad internacional de profesionales de la salud, particularmente enfermeras, impulsada por la creciente demanda de personal sanitario en países desarrollados y por los desequilibrios globales en la distribución de recursos humanos en salud (OECD, 2019; WHO, 2020).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

expansión territorial no es exclusiva de universidades de gran escala, sino que también puede aparecer, de manera gradual, como mecanismo de crecimiento en instituciones orientadas a mercados educativos locales.

Llegados hasta este punto, la UVAS permite observar una modalidad de inserción institucional relevante para profundizar la comprensión del subsistema de ESP, que autores como Silas (2005), señalan que las instituciones privadas de menor perfil han desempeñado un papel complementario dentro del sistema, al ofrecer oportunidades educativas a sectores que, por limitaciones económicas o por falta de espacios, no logran acceder a instituciones públicas y esta lectura resulta pertinente para comprender a Villasunción como una institución que participa en la ampliación de oportunidades formativas dentro de un sistema profundamente segmentado. También autores como Mendoza (2022) advierte que la expansión y diversificación de la ESP se ha desarrollado en condiciones de marcada desigualdad, lo que permite entender que no todas las instituciones privadas cumplen la misma función ni se dirigen a los mismos sectores sociales y precisamente, la UVAS construye su relevancia a partir de una lógica de acceso, cercanía y pertinencia regional, donde el valor de la experiencia educativa se define por su capacidad para ofrecer continuidad educativa, acompañamiento institucional e inserción profesional en contextos locales específicos. Esta interpretación dialoga también con Cuevas (2015), quien muestra que, dentro del sector privado, la experiencia de estudiar puede significar prestigio para algunos estudiantes, pero para otros representa, sobre todo, una oportunidad de superación y continuidad formativa.

Por lo tanto, la inserción de Villasunción en la muestra contribuye a complejizar la comprensión de la segmentación del sistema, mostrando que la diferenciación institucional también puede construirse desde modelos orientados a la inclusión, la proximidad y la adaptación al entorno, ampliando así las formas en que las instituciones privadas participan en la configuración del campo educativo contemporáneo.

4.3.6. Global University

La GU es la última institución analizada de este estudio, pero no menos importante o interesante, la cual es de reciente creación inaugurada en junio del año 2022 y a diferencia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de otras universidades privadas con trayectorias mucho más largas y una legitimidad acumulada a través de los años, la institución representa un proyecto emergente que ha buscado construir su identidad institucional a partir de un discurso centrado en la innovación, el emprendimiento y la disrupción educativa. En este sentido, su surgimiento no puede entenderse solamente como la apertura de una nueva universidad privada, sino como la formulación de una propuesta que pretende diferenciarse incluso, de los modelos tradicionales de formación profesional. De acuerdo con el entrevistado, el origen de la institución estuvo estrechamente vinculado con una lectura crítica del perfil económico y educativo de Aguascalientes y según esta visión, el estado ha desarrollado históricamente un sistema de ES orientado a preparar estudiantes para insertarse en un mercado laboral dependiente de la manufactura y de la industria automotriz girando en torno al ecosistema productivo de grandes empresas. Por lo tanto, la GU surge con el propósito de ofrecer una alternativa formativa distinta, orientada no sólo a la empleabilidad, sino a la generación de empresa, innovación y capacidades emprendedoras; nace para enseñar a "la clase media, media alta a hacer innovación y emprendimiento", de modo que el estudiante "no sólo tenga una profesión, sino que pueda desarrollar una empresa que le desarrolle una economía diferente" (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta idea resulta significativa porque, desde su origen, la institución se autodefine más como una apuesta de transformación económica y cultural que como un plantel tradicional de formación universitaria.

En términos de oferta académica, la universidad ha desarrollado en muy poco tiempo un portafolio relativamente amplio, integrando programas de áreas tradicionales con campos emergentes (Ver tabla No. 4), entre ellos se encuentran licenciaturas vinculadas con salud, ciencias jurídicas, negocios, diseño y ciencias sociales, incluyendo programas como Medicina, Enfermería, Psicología, Odontología, Nutrición, Arquitectura y diversas opciones del área económico-administrativa (GU, 2025). Todos sus programas cuentan con RVOE, tanto estatales como federales, siendo una estrategia de fortalecimiento normativo y administrativo. Esta amplitud programática, si bien todavía corresponde a una institución joven, sugiere una voluntad clara de posicionarse rápidamente dentro del mercado educativo regional mediante una oferta variada y competitiva.

Un elemento importante para comprender el lugar que busca ocupar la universidad dentro del sistema es su apuesta temprana por mecanismos de AC, donde en octubre de 2025

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

obtuvo la Acreditación Institucional por parte de los CIEES, logro que la propia universidad ha utilizado como uno de sus principales dispositivos de posicionamiento público, presentándose como una de la institución más joven de América Latina en alcanzar dicho reconocimiento (GU, 2025). Este dato no es menor, pues permite advertir que, aun siendo una institución reciente, ha procurado insertarse rápidamente en los circuitos formales de legitimación académica, apelando a sellos de calidad que le permitan ganar reconocimiento en un entorno altamente competitivo. Por lo tanto, no se trata únicamente de crecer en oferta o presencia pública, sino de construir credibilidad institucional mediante credenciales externas que reduzcan la incertidumbre asociada a su corta trayectoria.

Por otra parte, uno de los rasgos más interesantes de la universidad radica en el tipo de identidad formativa que busca construir, presentándose como una institución orientada a romper con la lógica tradicional de la ES, entendida como una simple vía hacia el empleo asalariado. En este sentido, el entrevistado reafirma esta idea cuando plantea que el sistema educativo mexicano "nos forma para ser empleados", mientras que el propósito de GU consiste en desarrollar personas capaces de crear una empresa, innovar y construir nuevas rutas de inserción económica (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Este discurso resulta particularmente relevante porque no se limita a ofrecer una imagen renovada de la universidad, sino que articula una crítica explícita a lo que el entrevistado llama modelos tradicionales de ES. En este sentido, la institución construye una narrativa donde la universidad deja de aparecer como un espacio centrado exclusivamente en la transmisión de contenidos para convertirse en un lugar de acción, emprendimiento y pensamiento crítico. Entonces, no es casual, que el propio entrevistado la describa como "una universidad de la acción" y no "una universidad del protocolo", subrayando que allí se busca que el estudiante se confronte tempranamente con la realidad, el riesgo, la creación de proyectos y el desarrollo de confianza en sí mismo (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta autodefinición permite advertir que la innovación, en el caso de la GU, no es solamente un elemento discursivo añadido, sino una pieza central de la identidad con la que intenta diferenciarse dentro del mercado universitario local.

En términos de infraestructura, la universidad cuenta con un campus reciente diseñado en función de una formación contemporánea y flexible y sus espacios incluyen aulas, laboratorios, áreas deportivas, entornos de networking y zonas concebidas para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

favorecer la interacción, la colaboración y el trabajo por proyectos. En este sentido, el entrevistado llegó a señalar que el ideal al que aspiran es el de un "mini Silicon Valley[50]", es decir, un entorno universitario donde el aprendizaje, la creación de negocios, la innovación y el diálogo permanente se integren como parte de una misma experiencia formativa (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta imagen, aunque todavía a un nivel aspiracional, resulta reveladora del tipo de universidad que la institución quiere proyectar.

Otro componente importante de su organización institucional es el acompañamiento personalizado al estudiante que, de acuerdo con la entrevista, cada alumno dispone de tres figuras de apoyo: un líder de carrera en el plano académico, un líder de emprendimiento vinculado al modelo ADN Global y un mentor del ser, generalmente con formación psicológica, orientado al acompañamiento emocional. Esta estructura expresa una comprensión del estudiante como sujeto integral, en la que el rendimiento académico no puede separarse completamente del bienestar emocional, la motivación y la construcción de un proyecto personal (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Entonces, la universidad intenta presentarse como un espacio donde la formación profesional va acompañada de seguimiento cercano, seguridad emocional y desarrollo personal, rasgo que también forma parte de su estrategia de diferenciación frente a modelos universitarios que pudiesen resultar más impersonales o burocráticos.

Llegados hasta este punto, el caso de la GU permite observar una transformación particularmente significativa dentro del subsistema: la emergencia de instituciones que no buscan legitimarse a partir de la tradición, la acumulación histórica de prestigio o la consolidación gradual de sus estructuras académicas, sino mediante procesos de posicionamiento acelerado basados en la construcción discursiva de la innovación, la internacionalización y el emprendimiento. A diferencia de las universidades de élite ya consolidadas, cuya distinción descansa en trayectorias institucionales prolongadas, esta universidad representa un tipo de proyecto que intenta producir legitimidad en tiempos

[50] El término *Silicon Valley* designa la región del sur de la bahía de San Francisco, en California, reconocida internacionalmente como un ecosistema de innovación y emprendimiento de alta tecnología, caracterizado por la articulación entre universidades, empresas, redes de financiamiento, conocimiento especializado y cultura emprendedora. En el lenguaje educativo, la expresión suele emplearse como metáfora para aludir a entornos que buscan fomentar la creación de proyectos, la experimentación, la colaboración interdisciplinaria y la vinculación con sectores productivos (Adams, 2021).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cortos, apoyándose en acreditaciones tempranas, referentes globales y una fuerte narrativa de ruptura con los modelos tradicionales de formación.

Este tipo de configuraciones puede comprenderse a partir de los planteamientos de Rodríguez y Ordorika (2012), quienes señalan que el proceso de privatización de la ES en México, no sólo implicó la expansión del sector, sino también la diversificación de estrategias institucionales orientadas a posicionarse en un entorno crecientemente competitivo, donde las universidades adaptan sus modelos organizativos y discursivos en función de las oportunidades que ofrece el mercado educativo. También autores como de Garay (2015), advierte que la proliferación de instituciones privadas ha dado lugar a un subsistema altamente heterogéneo, en el que coexisten proyectos consolidados con iniciativas emergentes que buscan insertarse rápidamente en el campo, muchas veces mediante mecanismos de diferenciación simbólica más que por acumulación histórica de prestigio. Asimismo, Mendoza (2022) permite entender que estos procesos de expansión y diversificación ocurren en condiciones de desigualdad estructural, favoreciendo la aparición de nuevas instituciones que intentan responder a demandas específicas o construir nichos propios dentro del sistema.

De esta forma, la presencia de la GU dentro de la muestra no sólo amplía el espectro de tipologías identificadas que se tiene hasta el momento, sino que permite advertir que la segmentación del sistema no es un proceso estático, sino dinámico, en el que continuamente emergen nuevas formas de diferenciación institucional que reconfiguran las jerarquías existentes y complejizan la estructura del campo universitario privado a nivel regional.

4.3.7. Conclusión: entre el lugar que se ocupa y el sentido que se construye

¿Se habita la universidad de la misma manera en todos los casos? a lo largo de este apartado se ha mostrado que la ESP en Aguascalientes no constituye un bloque homogéneo, sino un espacio estructurado por diferencias internas en términos de escala, trayectoria, formas de legitimación y estrategias de posicionamiento. Las instituciones analizadas no compiten bajo los mismos criterios ni persiguen los mismos objetivos, sino que construyen su relevancia a partir de lógicas diversas: desde la acumulación de capital simbólico y la proyección internacional, la expansión de la cobertura, la especialización funcional o la atención a necesidades educativas de carácter local. Entonces, el subsistema privado aparece

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como un campo diferenciado, en el que cada institución ocupa una posición específica y desarrolla prácticas coherentes con dicha ubicación.

Esta caracterización permite comprender que la segmentación del sistema no se expresa únicamente en indicadores cuantitativos o en jerarquías visibles de prestigio, sino también en las formas en que las propias instituciones definen su proyecto educativo, su relación con el entorno y el tipo de estudiante al que se dirigen. Así, la diversidad observada no es accidental, sino resultado de procesos más amplios de expansión, diversificación y reconfiguración del campo educativo, en los que convergen lógicas de mercado, demandas sociales y trayectorias institucionales diferenciadas. En este marco, cada universidad analizada representa una expresión concreta de las múltiples formas en que se organiza y se experimenta la universidad en el contexto regional.

A partir de este punto, el análisis se desplaza hacia una dimensión más profunda del fenómeno estudiado, si hasta ahora se ha reconstruido la configuración institucional del sistema, el siguiente apartado se centrará en examinar las categorías emergentes del trabajo de campo, con el propósito de comprender cómo estas lógicas institucionales se traducen en formas concretas de habitar la universidad. Es decir, en los proyectos que orientan las trayectorias, en las posiciones que estructuran las oportunidades y en los sentidos que los actores atribuyen a su experiencia universitaria. Entonces, el foco se traslada del plano estructural al plano interpretativo, permitiendo articular la caracterización previa con el análisis cualitativo de las entrevistas, donde se encuentra el núcleo explicativo de la investigación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

4.4. Una lectura analítica de las instituciones de educación superior privadas

4.4.1. Normatividad y política pública

La primera categoría de análisis de la presente investigación permite observar cómo las instituciones de ESP no operan únicamente desde sus propios proyectos formativos, sino dentro de un entramado normativo y político que define las condiciones mínimas de su existencia institucional, intentado ordenar, clasificar y supervisar un sistema heterogéneo; pero las entrevistas muestran que entre el diseño normativo y la práctica institucional existe una distancia significativa. Desde el documento rector, la LGES establece que uno de sus objetos es fijar las bases de coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua, orientar criterios para políticas públicas con visión de Estado y regular la participación de los sectores público, social y privado en la ES (DOF, LGES, 20-04-2021). A su vez, el Acuerdo 17/11/17 regula los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE, incluyendo requisitos, operación escolar, inspección, vigilancia y mecanismos de evaluación y acreditación para instituciones particulares. Por lo tanto, en el plano formal, el Estado aparece como garante, coordinador y supervisor; sin embargo, lo que las entrevistas revelan es que esta normativa no se agota en su formulación jurídica, sino que adquiere sentido en la forma concreta en que se implementa, se interpreta y se negocia dentro de cada institución.

Esta distancia entre la norma y la práctica dialoga con el propio significado de la política pública, entendida por Anderson (2003) como un curso de acción relativamente estable y orientado a un propósito, seguido por actores gubernamentales frente a un problema o asunto de interés, pero a la misma vez, advierte que los objetivos de una política pueden formularse de manera general, incluso ambigua, como forma de construir acuerdos o reducir conflictos. Esta idea resulta útil para el caso de la ESP, donde conceptos como calidad, mejora continua, pertinencia, inspección o vigilancia aparecen en la normatividad como horizontes deseables, pero su traducción institucional depende de mediaciones administrativas, capacidades estatales y relaciones concretas entre las autoridades y las instituciones. De ahí que el problema no sea solamente si existe la norma o no, sino cómo esa norma se vuelve acción, con qué intensidad se supervisa y bajo qué criterios se interpreta. En esta forma, el autor Dunn (2018), plantea que el análisis de políticas no puede reducirse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la identificación del texto legal, porque implica atender los procesos de estructuración del problema, implementación, monitoreo y evaluación de resultados. Entonces aquí se tiene la primera tensión empírica: las instituciones reconocen el peso del RVOE y de las autoridades educativas, pero no todas experimentan esa regulación con la misma intensidad ni con el mismo significado.

En primer lugar, la entrevista con el directivo del IEA permite ubicar la perspectiva estatal sobre esta categoría y desde su posición, el gobierno tiene la responsabilidad de definir políticas educativas para que, tanto el sistema público como el privado respondan a las necesidades del entorno; en sus palabras, "no puede haber un divorcio" entre la academia, empresa y el gobierno, pues esa vinculación es condición para que pueda haber calidad en la educación (Entrevista, directivo del IEA, 6 de noviembre de 2025). Esta visión es relevante porque sitúa la política pública no solo como control administrativo, sino como una articulación entre el sistema educativo y el desarrollo regional, especialmente en un contexto marcado por la transformación digital, industria 4.0, inteligencia artificial, electromovilidad y nuevas demandas de talento. Entonces, la política educativa aparece como una herramienta de coordinación territorial, donde no se trata únicamente de otorgar RVOE, sino de orientar todo el sistema hacia perfiles pertinentes para Aguascalientes. Sin embargo, esta formulación estatal entra en tensión con varias voces institucionales que reconocen la importancia de la autoridad, pero señalan límites en la capacidad de supervisión, especialmente cuando se compara el acompañamiento local con el federal.

En este sentido, la GU ofrece una de las descripciones más claras de dicha diferencia, donde el entrevistado reconoce que la institución está regida por dos autoridades, el IEA y la SEP e incluso señala que todos sus RVOE están duplicados porque eso le da "cierta tranquilidad" institucional (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). No obstante, al describir la supervisión, distingue una clara diferencia en ambos niveles, afirmando que el acompañamiento estatal es bueno, con revisiones frecuentes a los planes de estudio, biblioteca, infraestructura, laboratorios y los profesores; sin embargo, el acompañamiento federal es "nulo", porque para el entrevistado, la SEP está rebasada y reducida a una lógica de "ventanilla, sello y ya" (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta frase condensa una tensión fundamental ya señalada en la literatura sobre la política pública, donde el aparato normativo federal existe, pero su capacidad operativa no siempre alcanza para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

producir un seguimiento sustantivo. Según Peters (2001), la burocracia no es solo una estructura administrativa, sino un actor político con capacidades, límites y rutinas propias; por eso, la distancia entre la autoridad formal y la acción efectiva no es un accidente, sino una característica de los sistemas administrativos complejos. También la entrevista muestra que la regulación por parte del estado en algunas ocasiones no es recibida de forma pasiva y existen instituciones como la GU que transforma dicha regulación, en una estrategia de legitimación al "abrir las puertas" para que otros revisen y señalen áreas de mejora (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta idea, responde más a su cultura institucional, que a una presión regulatoria por parte del Estado.

Una percepción semejante, aparece en la UVAS, donde ante la pregunta sobre la supervisión por parte de las autoridades estatales y federales, el entrevistado responde que suele ser "muy documental", centrada en permisos, registros y pagos. Además, agrega que en Aguascalientes, existen "muchísimas universidades" y que algunas operan en condiciones que, desde su perspectiva, deberían preocupar más a la autoridad (Entrevista, directivo UVAS, 3 de diciembre de 2025). Esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque no niega la existencia de una regulación, sino que denuncia su insuficiencia, donde el problema no es que el Estado esté ausente en términos formales, sino que la supervisión parece no alcanzar la dimensión sustantiva de calidad. Esta crítica coincide con lo planteado por el autor de Garay (2025), quien sostiene que el subsistema privado ha estado débilmente regulado con instrumentos normativos laxos y rebasados por el ritmo de crecimiento del propio sector, de modo que el gobierno ha optado por una política "a distancia" basada en promover la evaluación y la acreditación más que en conducir directamente el desarrollo del subsistema privado. En este caso, el punto de contacto entre la entrevista y la literatura es evidente, los RVOE permiten la existencia legal de las IESP, pero no necesariamente garantiza su calidad académica ni su supervisión integral.

Esta tensión se vuelve aún más clara cuando se considera que el propio Acuerdo 17/11/17 reconoce la magnitud del sector privado y menciona que la matrícula de licenciatura en instituciones particulares pasó de 416,483 estudiantes en 2006-2007 a 595,709 en 2015-2016 y que hasta octubre de 2017, la SEP contaba con 20,861 RVOE otorgados en 1,799 planteles particulares. Este documento normativo intenta responder a esa expansión mediante la optimización de procedimientos, la innovación curricular vinculada al sector productivo,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la evaluación de resultados, la empleabilidad de egresados y la autogestión responsable (Acuerdo, 17/11/17). Sin embargo, la misma amplitud del subsistema ayuda a explicar por qué los entrevistados perciben una supervisión desigual, donde no es lo mismo formular un modelo nacional de control, que sostener una vigilancia sustantiva sobre miles de programas, planteles y modalidades. De acuerdo con esta realidad, el autor Levy (2011) advierte algo similar para el plano internacional donde la ESP suele crecer por iniciativa fuera del gobierno en sistemas descentralizados y plurales, mientras la regulación aparece con frecuencia de manera tardía y diferenciada según el tipo de institución privada. En el caso de la presente investigación, las entrevistas permiten ver esa lógica desde una escala local, donde la regulación existe, pero se enfrenta a un sector heterogéneo, móvil y con distintos grados de formalización interna.

Por otra parte, el IE introduce otra dimensión al problema: la relación entre la normatividad, especialización institucional y autonomía operativa, aquí el entrevistado señala que la institución está adscrita tanto a la SEP como al IEA y se rige por la normatividad, siendo sujeto de inspección como cualquier otra institución privada. No obstante, al describir su funcionamiento interno, deja ver que la actualización real no proviene de la política educativa nacional, sino de su lectura del campo fiscal, jurídico, financiero y empresarial; de hecho, cuando explica cómo modifican o fortalecen sus programas, afirma que el mercado pesa "absolutamente", porque la institución vive del mercado y si su producto no resulta atractivo, "no nos compran" (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). Aquí aparece una tensión central entre la política pública y la racionalidad del mercado, donde la norma establece condiciones de operación, pero la orientación estratégica de la institución se define por la demanda profesional y económica del nicho al que atiende. Este aspecto, dialoga con lo planteado por el autor Zurbriggen (2011), para quien la gobernanza contemporánea implica redes donde el Estado, la sociedad y el mercado se entrelazan, borrando los límites entre lo público y lo privado y haciendo que las políticas resulten de interacciones entre los actores situados en campos específicos. Por lo tanto, para el IE, la política pública funciona como el piso regulatorio, pero el mercado opera como la brújula práctica.

En el caso de la UP, se puede observar cómo una institución con mayor capital organizacional internaliza la normatividad de manera distinta, el entrevistado reconoce que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la institución se rige por RVOE federales y algunos locales, pero enfatiza también una estructura jerárquica y colegiada propia, con consejos y órganos de decisión donde "cualquier decisión se toma por un órgano colegiado" (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Aquí la política pública no aparece como un elemento externo que irrumpe en la institución, sino como parte de un entramado más amplio del gobierno universitario donde las exigencias estatales conviven con una arquitectura interna de toma de decisiones. Aun así, el propio entrevistado reconoce que México tiene una "sobrerregulación" y que uno de los retos principales es actualizar los planes de estudio y aunque legalmente se obliga a hacerlo al menos cada cinco años, la realidad cambia tan rápido que, en la práctica, se requieren actualizaciones más frecuentes (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Entonces, esta afirmación introduce una nueva tensión: la existencia de un desajuste temporal entre la velocidad de la norma y la velocidad del entorno, donde la política pública fija plazos, procedimientos y criterios, pero las instituciones, que buscan mantenerse actualizadas, deben operar en un tiempo más acelerado que el tiempo administrativo.

En este sentido, el ITESM radicaliza esta tensión al mostrar cómo los modelos educativos más innovadores pueden chocar con los marcos regulatorios tradicionales, en la entrevista se explica que el modelo Tec. 21 evalúa a través de competencias y subcompetencias mediante retos, proyectos y socios formadores, mientras tanto, la SEP opera todavía con una lógica numérica de evaluación; por ello, la institución tuvo que sostener múltiples reuniones y acuerdos para traducir su modelo a los formatos oficiales (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025). Esta experiencia permite observar que la política pública no solo regula instituciones "rezagadas", sino que también puede tener dificultades para comprender/aprobar los modelos que se adelantan a los formatos ya existentes. En este sentido el autor Fischer (2003) plantea que, la política pública no es solamente un conjunto de instrumentos técnicos, sino una construcción discursiva que define qué cuenta como educación válida, qué evidencia se acepta y qué lenguajes son reconocidos como legítimos. El caso del Tec. de Monterrey, muestra justamente esa disputa discursiva donde la institución evalúa competencias vivenciales, pero debe traducirlas al lenguaje burocrático de las calificaciones, equivalencias y registros; y aquí la tensión no es menor, se evidencia que la norma no solo controla, sino que también encuadra lo que puede o no ser reconocido por el sistema.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Finalmente, el caso de la Cuauhtémoc representa una posición más alineada con la lógica del cumplimiento y la evaluación externa, refiriéndose durante la entrevista a la importancia de los RVOE, de las certificaciones y de la medición externa, el entrevistado resalta la intención de que "nos midan desde afuera", porque la evaluación interna puede resultar demasiado cómoda (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Aunque esta idea se vincula más directamente con la categoría posterior de evaluación y acreditación, aquí también aporta al análisis de política pública porque muestra una forma de apropiación institucional de la regulación, donde la norma y los dispositivos externos no son leídos solo como exigencias, sino como recursos para ordenar y legitimar su proyecto académico. Esta apropiación, sin embargo, no es generalizable a todo el sector y de acuerdo con la autora Cuevas (2015), los criterios para otorgar RVOE pueden aplicarse y entenderse de manera distinta según la oficina federal o estatal donde se realice el trámite y aunque las acreditaciones voluntarias revisan aspectos como las instalaciones, planta docente, programas, filosofía institucional, administración y normatividad, su influencia real en el sector privado es limitada precisamente por su carácter voluntario. Entonces, la visión de la UC, nos muestra que la política pública genera condiciones, pero no asegura por sí sola una cultura institucional de calidad.

Llegados hasta este punto, la categoría de normatividad y políticas públicas, permite observar un campo atravesado por tensiones simultáneas entre el Estado, que busca regular, pero su capacidad de supervisión es desigual; donde las instituciones reconocen la norma, pero la interpretan desde sus propios intereses y modelos; donde los marcos jurídicos promueven calidad, mejora e innovación, pero los procedimientos pueden volverse documentales o insuficientes; y el mercado, que aunque no aparece como autoridad formal, termina influyendo poderosamente en la toma de decisiones. Esta situación se comprende mejor si se retoma el trabajo de Kingdon (1995), para quien los problemas no ingresan automáticamente a la agenda pública, sino que compiten por atención dentro de los procesos donde se seleccionan asuntos y alternativas. En este sentido, la regulación de la ESP ha sido, justamente, un problema parcialmente visible: aparece en leyes, acuerdos y discursos de calidad, pero no siempre ocupa un lugar lo suficientemente fuerte en la agenda operativa del Estado para producir una supervisión efectiva y homogénea. Otros autores como de Garay (2015) lo expresa de forma más contundente al señalar que la política federal hacia las IESP

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ha tenido resultados magros, pues muchas instituciones se limitan a conseguir el RVOE suficiente para conquistar los mercados educativos no atendidos por las universidades públicas o por las privadas de élite.

Un hallazgo relevante de las entrevistas es que, cuando los actores institucionales aluden a la normatividad o a la política pública, se suelen remitir principalmente al RVOE y en algunos casos, a los procesos de acreditación o certificación. Esto resulta significativo porque se ha mostrado en el marco regulatorio de la investigación que la ES y de la ESP no se reduce solamente al RVOE, sino que incluye disposiciones constitucionales, leyes generales, normativas estatales, políticas sectoriales, lineamientos de evaluación y mecanismos de aseguramiento de la calidad. La centralidad otorgada al RVOE en los discursos institucionales revela, por tanto, una apropiación restringida de la normatividad, entendida más como requisito administrativo de operación que como marco amplio de orientación, mejora y responsabilidad pública. Esta reducción puede interpretarse de distintas maneras: como desconocimiento parcial de los marcos legales más amplios, como débil incorporación de estos en la gestión cotidiana, o como una selección discursiva de aquello que resulta más inmediato y relevante para la operación institucional. En cualquiera de los casos, el resultado es similar: existe una distancia entre la densidad normativa que rodea a la ESP y la forma en que dicha normatividad es reconocida, apropiada o mencionada por los actores entrevistados.

Por lo tanto, las entrevistas muestran que la política pública no actúa sobre un sector privado homogéneo, sino sobre un conjunto de instituciones con capacidades, proyectos y estrategias muy distintas. Para algunas, como la UP, el ITESM o la UC, la norma se integra a sistemas internos más amplios de calidad, colegialidad o innovación; para otras, como el IE, opera como marco necesario, pero subordinado a la especialización y al mercado; y para Villasunción, revela una insuficiencia estructural cuando la autoridad no supervisa con la misma intensidad a todos los actores. Ante todo esto, la mirada del directivo del IEA está orientada a la pertinencia regional y a la vinculación entre la academia, empresa y el gobierno, pero las voces institucionales muestran que ese ideal se enfrenta a un sistema donde la regulación formal no siempre produce efectos sustantivos equivalentes. Así, la política pública en la ESP no puede entenderse solo como ley, acuerdo o trámite, sino como un campo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de mediaciones donde se disputan la autoridad del Estado, la autonomía institucional, la presión del mercado y el sentido mismo de la calidad educativa.

4.4.2. Mercado y oferta educativa

La categoría de mercado y oferta educativa permite observar cómo las IESP construyen su lugar dentro del campo educativo a partir de una doble operación: por una parte, leen las necesidades del entorno social, económico y laboral; por otra, traducen esas necesidades en programas, modalidades, discursos de diferenciación y promesas de valor dirigidas a públicos específicos. Desde la literatura especializada y como ya se mencionó en el apartado teórico, la segmentación de mercado se entiende como una estrategia para dividir un público potencial en grupos diferenciados de consumidores con características, necesidades y valores compartidos, tomando en cuenta variables demográficas, conductuales y psicográficas (Hemsley-Brown y Oplatka, 2016; Kotler y Armstrong, 2016; Solomon et al., 2016). Sin embargo, cuando esta lógica se traslada a la ES, adquiere una complejidad particular, porque ya no se trata únicamente de identificar consumidores, sino de ordenar oportunidades educativas, trayectorias profesionales, expectativas familiares y horizontes de movilidad social. Entonces, el mercado no aparece solamente como una realidad externa a la universidad, sino como una racionalidad que atraviesa la forma misma en la que las instituciones definen a quién atienden, qué ofrecen y cómo se diferencian entre ellas.

En primer lugar, para la UVAS la oferta educativa se presenta como el resultado de una lectura territorial de las necesidades sociales y productivas de Aguascalientes, aquí el entrevistado señala que la institución nació preguntándose “qué quiere la gente” y que, en aquel momento, identificaron tres necesidades centrales: “una mejor economía”, “seguridad” y “salud”; y desde aquí se explica la creación de la universidad con la apertura de la licenciatura en criminología en un contexto donde Aguascalientes era percibido como una ciudad tranquila, pero la institución buscaba anticiparse a problemáticas futuras (Entrevista, directivo UVAS, 3 de diciembre de 2025). Posteriormente, con el auge industrial en el estado, se impulsó la apertura de programas vinculados con la ingeniería industrial, tecnologías de información, control ambiental y ecología, pues, según el entrevistado, “como ha ido creciendo la ciudad” y “las empresas que van llegando”, la institución evalúa cada año cuáles

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

carreras son pertinentes “para el estado, para la región y para el país” (Entrevista, directivo UVAS, 3 de diciembre de 2025). Esta respuesta dialoga con lo señalado por Miller y de Garay (2015), quienes advierten que la expansión del sector privado ha estado vinculada, entre otros factores, con la atención de demandas educativas diferenciadas y con la aparición de instituciones que operan bajo lógicas distintas de acuerdo al público al que atienden. Por lo tanto, Villasunción no aparece únicamente como una institución que vende carreras de alta demanda, sino como una universidad que intenta articular accesibilidad, pertinencia regional y la anticipación de problemáticas emergentes. Entonces, se puede entender que la universidad tiene la capacidad de “escuchar” a la ciudad y eso, también constituye una estrategia de posicionamiento, cuando se responde al entorno y se construye una legitimidad social, pero al mismo tiempo, disputa la matrícula en un campo cada vez más competitivo.

Por otra parte, el IE representa una lógica distinta de mercado, donde no pretende diferenciarse por una oferta amplia, sino por una especialización de nicho, el entrevistado afirma que la institución atiende “centralmente a la población de adultos profesionistas activos” que buscan profesionalizarse para acceder a “mayores responsabilidades” y “mayores negocios”; además, precisa que su campo formativo es en materia fiscal y los campos que la rodean: lo financiero, jurídico, contable y administrativo (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). Esta definición, muestra una segmentación institucional muy precisa, la cual no busca captar a cualquier estudiante ni cubrir todos los campos profesionales, sino atender a un público adulto, laboralmente activo y con necesidades de actualización permanente en un ámbito técnico y cambiante. El entrevistado refuerza esta idea cuando explica que la materia fiscal “cambia permanentemente” y quienes se encargan de ella, requieren una mente multifuncional capaz de relacionar normas fiscales, seguridad social, prevención de lavado de dinero y otros ordenamientos vinculados con la operación de las empresas (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). En este caso, la oferta educativa se construye a partir de una necesidad profesional concreta y de una promesa de retorno para quien no busca solamente un título, sino una herramienta para ascender, especializarse y mejorar su posición económica. Por lo tanto, el IE evidencia una forma de insertarse al mercado educativo altamente focalizada, donde la legitimidad institucional descansa menos en la amplitud de la oferta y más en la profundidad del dominio profesional que dice atender.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el caso de la UC se observa otra modalidad de segmentación, enfocada en las formas diferenciadas de cursar la ES, por ejemplo, el entrevistado señala que la institución cuenta con tres modalidades escolarizadas: una para el estudiante que egresa de bachillerato y sigue una trayectoria más tradicional; pero también con una modalidad empresarial para quienes no pueden asistir al esquema regular y acuden en horarios concentrados; y finalmente una modalidad en línea (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Este discurso se refuerza con el argumento de la autora Cuevas (2015) quien señala que el sector privado, no es homogéneo y que las IESP atienden fragmentos distintos de la población, con necesidades, posibilidades económicas y expectativas diferentes. En el caso de la Cuauhtémoc, su diferenciación radica en su adaptabilidad a las diversas trayectorias de sus estudiantes: jóvenes recién egresados, estudiantes foráneos, personas que trabajan o sujetos que requieren una mayor flexibilidad. Sin embargo, la entrevista también matiza dicha flexibilidad con un énfasis en la calidad académica, donde el entrevistado insiste en la existencia de laboratorios funcionales, certificaciones, evaluación externa y docentes activos en el mundo laboral (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Entonces, la institución no solo segmenta por modalidad, sino que busca sostener una narrativa de seriedad académica frente a un mercado donde la flexibilidad puede ser vista, en ocasiones, como sinónimo de menor exigencia.

Por su parte, la GU introduce una lectura más disruptiva del mercado, presentándose como una institución que busca cuestionar el modelo educativo orientado a formar empleados para las empresas. En primer lugar, el entrevistado parte de una lectura económica de Aguascalientes como un estado que históricamente ha estado vinculado a la industria automotriz y que el sistema de ES ha formado estudiantes para integrarse a multinacionales. Sin embargo, afirma que ese modelo "que funcionó muy bien en el siglo XX" ya no funcionará igual en el siglo XXI debido a la automatización y la robotización de las empresas y es desde ahí que la institución formula su oferta para enseñar a la "clase media, media alta" a hacer innovación y emprendimiento, de modo que el estudiante no solo tenga una profesión, sino que pueda desarrollar una empresa y "una economía diferente" (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta narrativa dialoga mucho con lo planteado por Scott (2009), quien advierte que las transformaciones contemporáneas de la ES no pueden entenderse solo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

desde la oposición entre la universidad tradicional y el mercado, sino desde nuevos modos de producción de conocimiento más abiertos, fluidos y vinculados con actores externos.

Esa lógica se refuerza cuando el entrevistado afirma que la universidad nació con la intención de crear "un ecosistema de innovación y emprendimiento", apoyado en referentes externos como Finlandia, la Universidad de Tampere, Startup México y el modelo transversal ADN Global. En la práctica, este emprendimiento no aparece como un complemento extracurricular, sino como una experiencia institucional transversal desde el primer semestre, donde los estudiantes se conectan con la "realidad de México", con problemáticas de desigualdad, con la comunidad cercana, con experiencias de venta, networking, levantamiento de capital y creación de empresas (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). En este caso, la GU ve el mercado bajo sus propias categorías como la empresa, el capital, la venta, la innovación, el éxito, el networking, etc., y por eso, lo resignifica desde una promesa emprendedora y socialmente responsable.

Por otra parte, la UP interpreta esta categoría desde una lógica asociada a la distinción institucional, la formación de liderazgo y la experiencia universitaria integral, donde el entrevistado afirma que la institución existe para formar a los "futuros líderes profesionales" de Aguascalientes "con una visión global" y con un "perfil directivo"; además, reconoce que, al ser una universidad privada, tiene una encomienda particular con "hacer empresa" (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Esta definición dialoga con los autores Miller y de Garay (2015), quienes identifican que, dentro del sector privado mexicano, la presencia de instituciones orientadas a sectores de élite y a la clase media alta, donde el prestigio, la trayectoria institucional y la pertenencia a ciertos círculos sociales forma parte del valor educativo ofrecido. Entonces, la UP no se presenta como una institución masiva, por el contrario, el entrevistado afirma que no apuestan por "grandes grupos" ni por una "educación masiva", sino por cuidar el perfil de ingreso, el perfil de egreso, el sentido de excelencia y el compromiso social. En este caso, la oferta educativa se refuerza con atributos que funcionan como signos de valor diferencial: la innovación educativa, plataformas digitales, clases colaborativas, transformación de la biblioteca, internacionalización, más de 200 convenios, movilidad, inglés obligatorio y terceros idiomas como japonés, alemán y francés (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Entonces, en este caso, el mercado no se asocia a un acceso amplio, sino a una experiencia diferenciada, donde la universidad

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no solo ofrece formación profesional, sino la pertenencia a un circuito de liderazgo, al capital cultural, la movilidad y la distinción.

Finalmente, para el ITESM el mercado y la oferta educativa constituyen un modelo pedagógico altamente estructurado alrededor de retos, competencias, socios formadores y empleabilidad. El entrevistado señala que la institución forma estudiantes con un espíritu emprendedor, perfil innovador, competitividad internacional y sentido humano, alineándose de forma concreta en el modelo Tec21, basado en el aprendizaje por retos o proyectos y a diferencia de una vinculación ocasional con empresas, incorpora a socios formadores (empresas o instituciones de gobierno) que plantean problemas reales, participan en la retroalimentación y permiten evaluar competencias y subcompetencias en contextos aplicados (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025). Este planteamiento está relacionado con la autora Buendía (2011), cuando señala que las IES enfrentan escenarios externos que intensifican su relación con el ambiente y las obligan a transformarse ante nuevas reglas, demandas y formas de legitimación. En el caso del Tec. de Monterrey, el mercado laboral no aparece únicamente como destino posterior al egreso, sino como un componente interno del currículo, donde el estudiante trabaja con problemas reales antes de graduarse y, según el entrevistado, egresa con un "currículum real" porque ya resolvió problemáticas junto a empresas o instituciones (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025). Entonces esta concepción puede leerse como una innovación pedagógica, pero también como una intensificación temprana de la lógica competitiva, pues el estudiante debe construir experiencia, empleabilidad y diferenciación incluso antes de salir al mercado profesional.

Llegados hasta este punto, las entrevistas muestran que la categoría de mercado y oferta educativa no puede reducirse a la idea de que las universidades privadas simplemente venden carreras. En las entrevistas se aprecia significados muy variados y por lo tanto, una diversidad de estrategias institucionales que construyen valor: Villasunción traduce el mercado como la pertinencia regional y una anticipación de los problemas; Escadia como la especialización del nicho y el ascenso profesional; Cuauhtémoc como la flexibilidad de modalidades y la atención a trayectorias escolares de forma diversa; GU como un emprendimiento y ruptura con el modelo tradicional de empleabilidad; para la Panamericana como distinción, liderazgo e internacionalización; y el para el Tec. de Monterrey como una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

innovación pedagógica, vinculación curricular y empleabilidad basada en competencias. Esta diversidad confirma que el mercado educativo privado no opera de forma uniforme, sino como un campo segmentado donde cada institución intenta ocupar una posición diferenciada, donde algunas se legitiman por accesibilidad, otras por prestigio, otras por especialización, otras por innovación, otras por flexibilidad y otras por capacidad de conexión con empresas y redes internacionales.

No obstante, esta diversidad también revela una tensión de fondo: cuando la oferta educativa se organiza alrededor de las demandas del mercado, expectativas familiares, empleabilidad, prestigio o retorno económico, la ES corre el riesgo de ser leída principalmente como una inversión individual y esta lógica no es necesariamente negativa, pues muchos estudiantes buscan mejorar sus condiciones de vida, insertarse en mejores empleos, desarrollar empresas o construir trayectorias profesionales más sólidas. El problema aparece cuando esa racionalidad desplaza otras preguntas fundamentales como qué tipo de conocimiento se produce, qué necesidades sociales quedan fuera de la demanda inmediata, qué carreras se consideran rentables, cuáles se vuelven marginales y qué públicos quedan excluidos de las ofertas con mayor capital simbólico. En este sentido, las entrevistas muestran instituciones que responden a necesidades reales, pero también permiten observar cómo esas necesidades son filtradas por posibilidades económicas, modelos de negocio, capacidad institucional y estrategias de posicionamiento.

Por lo tanto, esta categoría permite comprender que la ESP en Aguascalientes no solo responde al mercado, sino que también contribuye a producirlo al abrir ciertas carreras, destacar determinados atributos, prometer empleabilidad, fomentar emprendimiento, construir prestigio o flexibilizar modalidades, las instituciones moldean las expectativas de los estudiantes y sus familias sobre lo que significa estudiar una carrera universitaria. La oferta educativa no es, por tanto, un inventario neutral de programas, sino una forma de imaginar el futuro: para algunos, como acceso; para otros, como ascenso; para otros, como liderazgo; para otros, como empresa; para otros, como movilidad internacional; para otros, como una inserción laboral acelerada. En esa pluralidad se encuentra la riqueza y también la ambivalencia del sector privado, donde se pueden ampliar opciones, diversificar trayectorias y responder con rapidez al entorno, pero también se pueden profundizar jerarquías, convertir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

la educación en marca y subordinar la formación a aquello que el mercado reconoce como útil, rentable o prestigioso.

4.4.3. Calidad y excelencia educativa

Esta categoría de análisis guarda una tensión que ya había quedado señalada desde el marco teórico y es que, aunque la calidad y la excelencia educativa aparecen de forma recurrente en el discurso institucional, normativo y político de la ES, su significado permanece abierto, ambiguo y muy dependiente de quien lo enuncia. Esta ambigüedad no es un asunto menor, porque permite observar cómo, ante la ausencia de una definición normativa lo suficientemente desarrollada, cada institución construye su propia concepción de calidad y excelencia desde su historia, su modelo educativo, su público objetivo y su posición dentro del campo de la ESP. Desde el marco normativo ya se advertía esta dificultad: la CPEUM establece que la educación será "de excelencia", orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos y al máximo logro del aprendizaje de los educandos (DOF, CPEUM, 01-04-2024, art. 3°, fracción II); la LGES retoma ese principio para la ES (DOF, LGE, 07-06-2024), y la LEEA lo reproduce en clave de derecho educativo y mejora permanente (POE, LEEA, 02-08-2021). Sin embargo, en los tres casos, la excelencia queda formulada como principio aspiracional más que como concepto operativo, sin criterios claros para su implementación, evaluación o simplemente diferenciarla de la calidad. Este vacío, se vuelve analíticamente relevante porque explica, al menos en parte, por qué los entrevistados no parten de una noción compartida, sino de definiciones situadas, prácticas y a veces contradictorias.

Esta apertura conceptual coincide con lo señalado por la literatura especializada que según autores como Andión (2007), la calidad en la ES no puede asumirse como un valor absoluto, neutro o universal, pues toda definición encierra una visión de sociedad, de educación y de vida. En esa misma línea, Harvey y Green (1993) permiten comprender que la calidad puede entenderse como excepcionalidad, consistencia, adecuación al propósito, valor por el dinero o transformación del estudiante, confirmando que no existe una sola manera de definirla. Esta pluralidad teórica se ejemplifica en el trabajo de campo cuando las instituciones entrevistadas, no solo ofrecen respuestas distintas, sino que esas respuestas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

revelan formas diferentes de entender para qué existe una universidad privada, a quién sirve y qué tipo de valor promete producir.

Por ejemplo, en la UC, la calidad aparece asociada principalmente a una concepción académico-profesional centrada en el docente, la actualización curricular y la pertinencia de los perfiles. El entrevistado afirma que, para la institución, "la calidad es tener una plantilla docente preparada", pero no solo integrada por buenos profesores, sino por "buenos profesionistas que están activos en el mundo laboral"; además, añade que "el perfil del docente debe corresponder a la materia, actualizando planes de estudio y capacitando al profesorado en temas emergentes como inteligencia artificial" (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Esta idea dialoga con los hallazgos de Cuevas (2015), quien identifica que, para los estudiantes de instituciones privadas, la calidad suele concretarse en la figura del profesor: su formación, experiencia laboral, dominio disciplinar y capacidad para transmitir el conocimiento. En el caso de la UC, la calidad es una condición práctica de la enseñanza, materializada en buenos docentes, programas actualizados y un desarrollo de las competencias que el estudiante necesita.

Por otra parte, la idea de excelencia se entiende como un horizonte inacabado donde el entrevistado afirma que "no termina", que "siempre se puede más" y que la institución está "tratando de llegar y de mejorar" (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Esta idea es importante porque distingue la calidad y la excelencia sin separarlas del todo y en el caso de la primera, se vincula a condiciones institucionales concretas (docentes, planes, actualización, perfil profesional, etc.), mientras que la excelencia aparece como una aspiración permanente, como un proceso de mejora continua que nunca se acaba. Esta diferencia introduce un aspecto interpretativo importante y es que, para varios actores, la calidad se puede describir mediante elementos relativamente observables, pero la excelencia se formula como un ideal, un "más allá" que orienta la acción institucional sin quedar plenamente definido.

En el caso del IE, la calidad se define desde una racionalidad mucho más cercana al lenguaje del servicio, el entrevistado afirma que la calidad es "cumplir con nuestra promesa de venta, con nuestra oferta de valor"; es decir, si la institución promete formar un fiscalista exitoso o acelerar la carrera profesional del estudiante y logra cumplirlo, entonces "ofrecimos un producto calidad" (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). Aunque esta idea

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

puede parecer profundamente mercantil, también debe entenderse de acuerdo al tipo de institución: el IE se presenta como una escuela altamente especializada, orientada a adultos profesionistas activos y centrada en el campo fiscal, jurídico, contable y administrativo; por lo tanto, la calidad se entiende como una congruencia entre la promesa, el servicio y el resultado.

Por otra parte, la excelencia, se define como "hacerlo un poquito mejor de lo que prometiste" (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). Aquí este concepto no se asocia con el prestigio, los rankings o la formación integral, sino con exceder la expectativa pactada con el estudiante/cliente y justamente esta respuesta, muestra cómo, ante el vacío conceptual de la norma, las instituciones llenan el concepto desde su propio modelo donde para unas, la calidad es formación y para otras, es el cumplimiento de una oferta de valor.

También la GU introduce una tercera forma de comprender estos conceptos, más ligada a la cultura organizacional, la innovación y el emprendimiento, aquí el entrevistado plantea que "la calidad es una manera de hacer las cosas", "una manera de ser" y "un hábito"; no se reduce a un resultado puntual, sino a una forma cotidiana de operar institucionalmente. La excelencia, por su parte, se asocia con "buscar hacer las cosas de la mejor manera siempre" y también añade la idea de formación emprendedora y de "capitalismo consciente", es decir, hacer empresa sin destruir el país, pagar impuestos, cuidar el medio ambiente y generar planes de vida para quienes colaboran en los proyectos (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Entonces, la GU define la excelencia como una práctica institucional integral, donde hacer bien las cosas no basta si ese hacer no se traduce también en innovación, responsabilidad social y generación de valor compartido. En ese sentido, la calidad y la excelencia no aparecen como metas separadas, sino como parte de una misma cultura organizacional, la primera como un hábito incorporado en la forma de operar y la segunda, como aspiración permanente a mejorar sin perder de vista el compromiso social de la institución.

El caso de la UVAS permite observar otro punto de inflexión, aquí la calidad se asocia con asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entregando herramientas al estudiante y permitiendo su inserción en un mercado laboral muy competitivo y cambiante. En este sentido, el entrevistado afirma que calidad es "asegurarnos de que se dé ese proceso de enseñanza-aprendizaje" y que el alumno lleve "todas las herramientas para insertarse a un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mercado laboral", resaltando siempre que la educación debe ser actual. En cuanto a la excelencia, se interpreta como algo "medio utópico", difícil de alcanzar y validado más por los egresados, la sociedad, los procesos institucionales y la empatía con la comunidad que por una declaración interna (Entrevista, directivo UVAS, 3 de diciembre de 2025). Esta respuesta, introduce un matiz relevante donde la excelencia no se autoproclama, sino que se concede desde fuera y la institución puede intentar alcanzarla, pero su reconocimiento depende del desempeño de los egresados y de la lectura social que exista de la universidad. Esta visión, contrasta con los discursos vistos hasta el momento que son más autorreferenciales, añadiendo que la excelencia, también puede ser una forma de validación social, no simplemente una intención institucional.

Por otra parte, en el caso de la UP y el ITESM, la excelencia adquiere una tonalidad más asociada al prestigio, la selectividad y la distinción institucional. Primeramente, para la UP, el entrevistado señala que su diferenciador está en el "sentido de excelencia", en no apostar por una educación masiva, en cuidar el perfil de ingreso y de egreso, y en articular esa exigencia con el compromiso social: "de nada sirve formar grandes profesionistas si al final eso no lo ponen al servicio de los demás". También agrega que sus pilares son, la innovación educativa, la adaptación a nuevas generaciones, el uso de plataformas digitales, la transformación de la biblioteca como espacio de trabajo, la convivencia y la internacionalización a través de convenios con universidades de distintos continentes (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Entonces, para esta institución, la excelencia se asocia con una experiencia educativa más completa, donde se contempla la formación profesional, la innovación pedagógica, los idiomas, la movilidad y la identidad institucional.

Para el ITESM, estas categorías se entienden de manera aún más explícita, donde el entrevistado plantea que: "para nosotros la calidad es como el piso, pero siempre buscamos ser excelentes" (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025); y con esta frase, simple en apariencia, se condensa un peso conceptual donde la calidad es el estándar mínimo esperado y la excelencia, es el horizonte diferencial que permite sostener una posición de alto rendimiento. El entrevistado también añadió que, el Tec. de Monterrey, es una institución de alto rendimiento para estudiantes, docentes y diseñadores de programas, y que esa excelencia requiere capacitación constante, incorporación de inteligencia artificial, vinculación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

empresarial, preparación para entrevistas, currículum y empleabilidad. Además, reconoce que los rankings son la manera en que la institución comunica y sostiene dicha excelencia, señalando su posición en QS y su lugar como universidad privada destacada en México (Entrevista, directivo ITESM, 19 de noviembre de 2025). Por lo tanto, para esta institución, la calidad simplemente forma parte de todo su quehacer institucional, mientras que la excelencia aparece estrechamente ligada al capital simbólico, la empleabilidad y el reconocimiento externo; donde no es solamente hacer mejor las cosas, sino ocupar una posición visible dentro una jerarquía nacional e internacional.

Ahora bien, frente a todas estas definiciones institucionales, la voz del directivo del IEA, como agente externo, resulta especialmente importante porque intenta construir una definición más sistémica y menos dependiente de la identidad particular de cada universidad. Para él, calidad puede entenderse en términos generales como "hacer las cosas bien", satisfacer una necesidad o cumplir requisitos técnicos, pero advierte que en educación el concepto "va mucho más allá" porque involucra el aspecto humano, el desarrollo de habilidades y competencias acordes al entorno y la capacidad de los servicios académicos y administrativos para responder al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, introduce criterios como actualización docente, pertinencia del programa, equipamiento, tecnología, laboratorios, talleres y vinculación con el entorno; y si esta última no ocurre, existe el riesgo de "educar para un mundo que ya no existe" (Entrevista, directivo del IEA, 6 de noviembre de 2025). Esta mirada externa permite confirmar que la calidad no puede reducirse ni al servicio, ni al prestigio, ni mucho menos a las buenas intenciones, sino que debe articular formación, pertinencia y consonancia con el contexto.

También esta misma entrevista permitió delimitar la excelencia de manera distinta, donde el entrevistado la llama una "frase cohete", es decir, ambiciosa, amplia y potencialmente ambigua, por ello, propone entenderla de manera más operativa: como mejora continua y como búsqueda permanente de superar el desempeño anterior (Entrevista, directivo del IEA, 6 de noviembre de 2025). Esta idea resulta especialmente valiosa porque se conecta con el vacío normativo que previamente se había señalado: si la excelencia no se define con precisión, corre el riesgo de convertirse en una palabra aspiracional sin efectos prácticos. Sin embargo, el entrevistado intenta resolver esa ambigüedad mediante una definición procesual, entendiendo la excelencia no como estatus, sino como una disposición

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

institucional a mejorar (Entrevista, directivo del IEA, 6 de noviembre de 2025). Entonces, la excelencia no pertenece solamente a unas pocas universidades, sino a cualquier institución capaz de medir, revisar y mejorar sus procesos de formación.

Finalmente, las entrevistas muestran que la calidad y la excelencia no son conceptos equivalentes, aunque frecuentemente se usen de manera cercana. El primero, tiende a asociarse a condiciones más concretas: docentes preparados, planes actualizados, infraestructura, cumplimiento de una oferta, pertinencia, proceso de enseñanza-aprendizaje, empleabilidad o respuesta al entorno. La excelencia, en cambio, aparece como un concepto más ambiguo: para algunas instituciones es mejora continua; para otras, superar la promesa hecha al estudiante; para otras, impacto social, emprendimiento consciente, prestigio, internacionalización o alto rendimiento. Esta variabilidad confirma que la calidad y la excelencia funcionan como categorías abiertas dentro del campo de la ESP y su significado, depende tanto del proyecto educativo, como de la posición social e institucional desde la cual se habla.

Por ello, el vacío legal no debe interpretarse solo como una deficiencia normativa, sino como una condición que permite observar la disputa por el sentido mismo de la palabra y al no existir una definición operativa lo suficientemente clara de excelencia (y al ser la calidad un concepto históricamente polisémico), las instituciones privadas construyen sus propias narrativas para legitimarse. Esta pluralidad, no significa que todas las definiciones tengan el mismo alcance ni las mismas implicaciones, al contrario, evidencia la profunda heterogeneidad que posee el subsistema privado. Por lo tanto, la pregunta central no es únicamente qué es la calidad o qué es la excelencia, sino quién tiene capacidad de definirlas, con qué recursos, ante qué públicos y con qué efectos en la organización del sistema.

4.4.4. Acreditación y certificación

La categoría de acreditación y certificación permite observar cómo la calidad educativa deja de operar únicamente como un principio declarado y se convierte en un objeto verificable, documentable y públicamente demostrable. En la universidad contemporánea, enseñar, formar o investigar ya no basta: también es necesario mostrar evidencias, responder a indicadores, someterse a evaluaciones externas y traducir el funcionamiento institucional

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en procedimientos, estándares y resultados. Esta idea ya ha sido planteada desde la literatura especializada por autores como Neave (1998), quien denominó el "Estado evaluador[51]" para hacer alusión a la nueva reconfiguración del control estatal mediante mecanismos de auditoría, rendimiento, indicadores y vigilancia a distancia; por lo que en este sentido, la acreditación y la certificación no son simples herramientas técnicas, son dispositivos que definen qué cuenta como calidad, quién tiene autoridad para reconocerla y bajo qué criterios una institución puede presentarse como confiable ante el Estado, los estudiantes, las familias y el mercado profesional. Por ello, en esta categoría interesa analizar cómo los entrevistados comprenden estos procesos, es decir, si los viven como mejora real, como requisito normativo, como reconocimiento externo, como estrategia institucional o como una combinación ambigua de todas las dimensiones anteriores.

Volvemos a comenzar con la perspectiva del directivo del IEA, quien plantea que la acreditación y la certificación forman parte de un entramado más amplio de medición, planeación y mejora institucional. Aquí, el entrevistado habla sobre los indicadores de calidad, mencionando aspectos como la colocación, actualización docente, afinidad del perfil del profesor con la carrera que imparte, número de investigadores, proyectos de investigación aplicada, actualización de programas, empresas vinculadas, deserción, eficiencia terminal, titulación, costo por alumno, satisfacción de servicios, movilidad nacional e internacional y participación de profesores en el extranjero. Esta amplitud, muestra que la evaluación no se limita a cumplir una norma aislada, sino que busca ordenar la vida institucional mediante múltiples "foquitos" que permiten saber si algo está en verde, amarillo o rojo (Entrevista, directivo del IEA, 6 de noviembre de 2025). En este sentido, su visión dialoga con los autores Hernández et. al. (2023), quienes señalan que las IES mexicanas enfrentan nuevos retos derivados de la expansión de la matrícula, la reconfiguración normativa y el desarrollo de sistemas de acreditación y AC que obligan a asumir enfoques más integradores de evaluación institucional. Entonces, desde la autoridad educativa, la acreditación y la certificación se entienden menos como sellos aislados y más como parte de una cultura de medición permanente; no obstante, esa misma lógica abre la pregunta crítica sobre el límite entre medir para mejorar y medir hasta convertir la vida universitaria en una sucesión de indicadores.

[51] Ver pág. 61.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En la entrevista realizada al especialista del SEAES, su visión nos permite profundizar en la ambivalencia de estos procesos especialmente para el caso de las instituciones privadas. La entrevistada distingue dos planos: uno práctico, donde la acreditación funciona como requisito para acceder a beneficios, simplificación administrativa o reconocimiento institucional; y otro más profundo, donde el proceso ayuda a ordenar la institución, alinear perfiles de egreso, documentar procedimientos, sistematizar acciones y vincular los programas con la misión institucional. También la entrevistada agrega que muchas de estas acciones institucionales existen, pero no siempre están escritas y la acreditación obliga a demostrar dónde está el formato, el proceso, la evidencia, la planeación y el seguimiento (Entrevista, especielista del SEAES, 14 de noviembre de 2025). Por lo tanto, la acreditación no produce calidad por sí misma, pero sí puede convertir prácticas dispersas en procesos institucionalizados y su potencia, depende de si la universidad la asume como una oportunidad de mejora o solo como un requisito administrativo.

En esa misma entrevista, también se introduce una advertencia muy fundamental y es que, la acreditación puede elevar la calidad, pero también puede degradarse en una lógica de "checklist" y el especialista del SEAES, señala que algunas instituciones pueden limitarse a cumplir indicadores de forma superficial: "si cumplí, si cumplí, si cumplí", realizando una encuesta o generando una evidencia solo para satisfacer el requisito, sin que ello implique necesariamente una transformación institucional (Entrevista, especialista del SEAES, 14 de noviembre de 2025). Esta preocupación se relaciona con lo ya planteado por la autora Buendía (2011), quien advierte los efectos no previstos de la evaluación y la acreditación en México que son la simulación institucional, la pérdida de credibilidad de ciertos organismos evaluadores y el crecimiento de aparatos burocráticos desvinculados de la vida académica cotidiana. En este sentido, la entrevistada no niega el valor de la acreditación, pero sí plantea que su efecto depende de la profundidad del proceso: una visita in situ, entrevistas, grupos focales, revisión de expedientes y el contraste entre el discurso y la práctica pueden impedir que la acreditación se reduzca a solo la evidencia documental. Por lo tanto, lo que nos trasmite la Dra., es que la acreditación puede ser un mecanismo de mejora, pero también puede convertirse en ritual de cumplimiento si la institución solo produce evidencias sin modificar sus prácticas de forma sustantiva.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el caso de la UC, la acreditación y la certificación aparecen asociadas principalmente con la validación externa de la calidad académica, es decir, el entrevistado afirma que a la institución le interesa que "nos avalen las certificaciones" y que "nos midan desde afuera", porque medirse internamente puede ser más fácil, mientras que una mirada externa nos permite recibir retroalimentación y observar con qué calidad están egresando los estudiantes. También agrega que dicha validación, se articula con certificaciones, resultados de EGEL, retroalimentación de organismos y actualización de docentes y planes de estudio (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Entonces, para esta institución, la certificación funciona como un espejo externo, donde no reemplaza la calidad interna, pero la obliga a ponerse a prueba ante otros, de ahí que el valor no resida únicamente en obtener el sello, sino en recibir observaciones que permitan corregir aquello que la institución quizá no ve desde dentro.

Para la GU, la acreditación y la certificación se interpreta de forma diferente porque la vincula con una búsqueda acelerada de confianza social, en este caso, el entrevistado afirma que la acreditación de CIEES fue un logro relevante porque la universidad solo tiene tres años de funcionamiento y, según su percepción, alcanzarla en tan poco tiempo implica "desnudarse completamente" ante la realidad financiera, académica, de empleadores y del sector gobierno (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Esta visión, permite conectar con Medina (2022), quien sostiene que los procesos de acreditación pueden producir avances en autoevaluación, autorregulación, gestión del conocimiento y movilidad, aunque también enfrentan retos relacionados con la burocracia, desconfianza, recursos y capacitación docente. Por lo tanto, estas categorías son interpretadas por la GU como un dispositivo que forma parte de su estrategia de consolidación y a través de esta institución joven, se puede apreciar otra forma de entendimiento, donde acreditarse no solo significa demostrar calidad, también significa producir legitimidad en tiempos cortos, especialmente en el campo privado donde el propio entrevistado reconoce una fuerte mercantilización de la ES.

Por otra parte, la UP muestra un entendimiento más institucionalizado y maduro de estos procesos, el entrevistado señala que, actualmente, la institución se encuentra en un proceso de autoevaluación de FIMPES que ocurre cada siete años, con un trabajo mantenido de aproximadamente dos años y que aspiran a mantener una acreditación "lisa y llana", entendida como el máximo resultado posible, aunque siempre con observaciones porque "no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hay institución perfecta". Agrega además, que las escuelas y facultades acreditan sus propios programas con consejos nacionales y que estas acreditaciones son externas, realizadas por órganos especializados y con evaluadores habilitados para corroborar objetivamente lo que la institución presenta (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Por lo tanto, con esta entrevista se puede apreciar otra forma de interpretación de esta categoría, una mucho más cómoda y hasta rutinaria, producto de años de experiencia acumulada en materia de AC. Sin embargo, esa rutina también funciona como capital simbólico, pues permite sostener una narrativa de exigencia, prestigio y reconocimiento frente a estudiantes, familias, autoridades y otros actores del campo educativo.

También, en esta misma institución, la acreditación se enlaza con una dimensión más amplia de visibilidad nacional e internacional y el entrevistado afirma que, si una universidad quiere convertirse en "centro de atracción de talento" y referencia internacional, necesita este tipo de acreditaciones y vincula esa lógica con la participación en rankings como el QS y THE, donde la investigación y la generación de conocimiento son requisitos de acceso (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Este discurso dialoga con lo planteado por Álvarez y Urrego (2019), quienes muestran que, en el sector privado mexicano, la acreditación puede operar también como estrategia de competencia, especialmente en contextos donde el prestigio, la consolidación académica y la posición institucional resultan relevantes. Entonces, estas categorías para la Panamericana no se presentan solo como un control de calidad, sino como una forma de inscripción en circuitos de reconocimiento más amplios, ya sean nacionales, internacionales, académicos y reputacionales. Esta entrevista brinda otra cara de esta categoría, donde estos procesos pueden impulsar la investigación, la mejora y el orden institucional, pero también desplazan la discusión hacia la competencia por la visibilidad, donde la calidad empieza a medirse por sellos, posiciones y pertenencia a los rankings.

Por último, la entrevista con el ITESM permite observar otro aspecto de la certificación: su articulación con una cultura institucional de alto rendimiento, capacitación permanente y medición por indicadores. El entrevistado señala que, para ellos, "la calidad es como el piso", mientras que la excelencia es aquello a lo que siempre se aspira; en esa lógica, los profesores y los equipos académicos se capacitan constantemente y reciben diversos certificados, como por ejemplo en torno a inteligencia artificial y su incorporación a los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

programas educativos. También explica que distintas áreas trabajan con compromisos e indicadores específicos como la vinculación empresarial, la internacionalización, los convenios con universidades posicionadas en QS y el seguimiento de empleabilidad (Entrevista, directiva ITESM, 19 de noviembre de 2025). Este caso, permite vislumbrar una doble lectura: un modelo educativo que produce experiencias formativas robustas, retos y vinculación real; y a su vez, muestra que las certificaciones, los rankings y la empleabilidad, forman parte de una maquinaria institucional orientada a sostener la excelencia, la diferenciación y el prestigio. Entonces, aquí la acreditación y la certificación no aparecen como un trámite externo, sino como parte de una cultura de rendimiento que atraviesa a profesores, estudiantes, áreas administrativas y estrategias de posicionamiento.

Llegados hasta este punto, las entrevistas muestran que la acreditación y la certificación no tienen un significado único dentro de las IESP. En primer lugar, para la autoridad educativa, son mecanismos de medición, planeación y mejora; para el especialista del SEAES, pueden ser tanto un requisito práctico como una oportunidad de ordenamiento institucional; para la Cuauhtémoc, representan validación externa y retroalimentación; para la GU, son una vía acelerada de legitimidad y confianza; para la Panamericana, forman parte de una cultura institucional consolidada de autoevaluación, prestigio y reconocimiento; y para el Tec de Monterrey, se integran a una lógica de alto rendimiento, indicadores y diferenciación internacional. Esta diversidad permite sostener que estos procesos no solo miden la calidad, también organizan conductas, producen jerarquías, activan procesos administrativos, generan legitimidad y redefinen la manera en que las instituciones hablan de sí mismas.

Finalmente, la acreditación y la certificación permiten comprender una de las paradojas centrales de la ESP: las instituciones buscan autonomía para definir su proyecto educativo, pero al mismo tiempo necesitan validación externa para demostrar que ese proyecto es legítimo, confiable y socialmente valioso, y es justamente en ese cruce donde se juega buena parte de la tensión contemporánea entre la calidad, el mercado y la regulación. Las acreditaciones pueden proteger a los estudiantes, ordenar a las instituciones y transparentar procesos; pero también pueden funcionar como marcas, capital simbólico o ventaja competitiva. Por ello, más que asumirlas como garantía automática de calidad, conviene leerlas como dispositivos ambivalentes: pueden impulsar mejora real cuando la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

comunidad educativa las comprende, participa en ellas y las integra a la planeación institucional; pero pueden volverse un ritual burocrático cuando solo enseñan a documentar lo que se quiere mostrar. Entonces, la diferencia parece estar menos en el sello obtenido, que en la apropiación institucional del proceso: acreditar no transforma por sí mismo, pero puede abrir una oportunidad de transformación cuando obliga a mirar críticamente la institución y no solo a preparar evidencias para cumplir indicadores.

4.4.5. Prestigio y reputación

La última categoría de esta investigación corresponde al prestigio y a la reputación, permitiendo analizar una dimensión particularmente sensible dentro de la ESP, aquella que no se agota en la oferta académica, el cumplimiento normativo o la posesión de acreditaciones, sino que remite al reconocimiento acumulado que una institución logra construir ante los estudiantes, familias, empleadores, egresados y otros actores del campo educativo. En este sentido, el prestigio funciona como capital simbólico, es decir, una forma de valor socialmente reconocida que permite distinguir a unas instituciones de otras, aun cuando todas operen formalmente dentro del mismo nivel educativo. Desde Bourdieu (1986), los capitales económico, cultural y social no actúan de manera separada, sino que pueden transformarse unos en otros; de esta forma, una institución puede convertir sus recursos económicos, redes, trayectoria, egresados exitosos o reconocimiento empresarial en una reputación legítima. Esta visión, también es compartida de forma similar por la autora Buendía (2011) cuando señala que, en el campo de la ESP, el estatus, el prestigio, la reputación y la legitimidad operan como formas de posicionamiento institucional en los mercados de estudiantes, profesores y empleadores. Entonces, la pregunta central no es solo qué institución "tiene" prestigio, sino cómo lo construye, ante quién lo valida y sobre todo, qué efectos produce en la percepción de la calidad, la pertenencia y la oportunidad.

Desde esta perspectiva, el prestigio no solo debe entenderse como un atributo positivo asociado al reconocimiento institucional, sino también como un principio de jerarquización dentro del campo educativo. En la medida en que ciertas instituciones logran acumular mayor capital simbólico, sus nombres, redes, egresados y vínculos con sectores empresariales o profesionales adquieren un valor diferencial que no se distribuye de manera homogénea entre

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

todos los estudiantes ni entre todas las instituciones. Por ello, la relación entre prestigio y desigualdad social resulta central: las familias no acceden únicamente a programas educativos, sino a posiciones simbólicas diferenciadas, cuya valoración depende de recursos económicos, culturales y sociales previos. Así, el prestigio puede operar como una promesa de movilidad y reconocimiento, pero también como un mecanismo que reproduce distancias entre quienes pueden acceder a instituciones con mayor legitimidad social y quienes ingresan a opciones menos reconocidas dentro del mercado educativo.

En primer lugar, el IE ofrece una de las formulaciones más directas sobre esta categoría, pues el entrevistado distingue con claridad entre el prestigio comprado y la reputación construida, afirma que "no puedes tener prestigio" si no hay calidad, "el prestigio se va cosiendo de a poco" y la reputación cuesta mucho tiempo y trabajo ganarla, aunque puede perderse "en un día". También agrega que Escadia no es conocida por todos, pues al ser una escuela focalizada en el tema fiscal, quizá un arquitecto no la ubique, sin embargo, dentro de su nicho posee respeto y reconocimiento (Entrevista, directivo IE, 11 de noviembre de 2025). Esta respuesta es especialmente valiosa porque desplaza el prestigio de la lógica publicitaria hacia una lógica moral y artesanal que no se compra, no se regala y no se fabrica únicamente con marketing, sino que se construye con el trabajo sostenido, la honestidad, la vocación y la consistencia. Si vemos la opinión del entrevistado interpretada desde la lógica de Bourdieu (1986), esta puede ser una forma de capital simbólico específico dentro del campo, donde no todo el prestigio necesita ser masivo para ser eficaz, puede tener una gran fuerza si es reconocido por los actores relevantes dentro de ese espacio donde la institución compite. Por lo tanto, Escadia muestra una reputación de nicho, limitada en amplitud, pero intensa en profundidad y su prestigio no descansa en aparecer como una universidad amplia, sino en ser reconocida como una autoridad dentro de un segmento profesional concreto.

Por su parte, la UC interpreta esta categoría desde una lógica muy vinculada con sus egresados en la que, según el entrevistado: "los egresados son los que primero hablan de nosotros", porque, más allá de lo que la institución diga sobre sí misma, quienes realmente la representan hacia afuera son sus alumnos y exalumnos; y siendo él mismo egresado de la institución, regresar a trabajar ahí fue un logro personal. Esta percepción, se refuerza cuando explica que la reputación se alimenta de la retroalimentación externa, las certificaciones y la mirada de quienes observan a la universidad desde fuera y en un contexto donde "ofertas hay

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muchísimas", la institución necesita diferenciarse y mostrar algún "plus" que la vuelva reconocible (Entrevista, directivo UC, 16 de diciembre de 2025). Esta idea dialoga con lo planteado por la investigadora Cuevas (2015) quien plantea que, para los estudiantes de instituciones privadas, el prestigio no es una abstracción, se traduce en orgullo, estatus, respaldo, reconocimiento empresarial y expectativa de éxito. Entonces, para la Cuauhtémoc, la reputación se forma por el desempeño de quienes ya pasaron por la institución, donde el egresado funciona como evidencia viviente de la promesa educativa: si logra insertarse, recomendar, regresar o hablar positivamente de su universidad, contribuye a sostener un prestigio que no depende solo del discurso institucional, sino de la circulación social de sus resultados.

El caso de la GU es particularmente interesante porque su prestigio no se apoya en una trayectoria larga, sino en su estrategia acelerada de construcción de confianza. El entrevistado reconoce que la universidad es joven, pero explica que una de las acciones centrales para construir aceptación es presentar personalmente el modelo de la escuela a las familias de sus posibles alumnos, donde él mismo imparte conferencias apelando a la seriedad y al respeto que ha construido durante años en otros espacios educativos (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). En este caso, la reputación institucional aparece mediada por la trayectoria personal del directivo y antes de que la universidad tenga su historia extensa, apoyándose en el prestigio de quienes la encabezan. También, el entrevistado afirma que la confianza se genera cuando los estudiantes se conectan con la realidad, es decir, con campañas para el gobierno estatal, resolución de problemas en empresas, prácticas face to face con empleadores y proyectos que muestran públicamente lo que los estudiantes pueden hacer (Entrevista, directivo GU, 30 de octubre de 2025). Entonces, la GU busca construir su prestigio no por antigüedad, sino por demostración, exhibiendo sus prácticas, vínculos, proyectos y resultados que permitan convertir una universidad nueva en una institución confiable.

Por otra parte, la UP interpreta esta categoría desde una lógica más asociada con la tradición institucional, la distinción y la memoria local. En este caso, el entrevistado señala que la institución fue la primera universidad privada del estado y que nació en 1989, cuando solo existía la UAA y algunas instituciones tecnológicas; su origen se vincula con un grupo de empresarios locales que buscaban evitar que los jóvenes tuvieran que salir del estado para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acceder a programas distintos a los disponibles en ese momento (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Esta narrativa de origen es central, porque se puede apreciar que el prestigio no se presenta únicamente como el resultado de indicadores actuales, sino como una herencia construida desde su fundación, al ser pionera y nacer de actores empresariales reconocidos y respondiendo a una necesidad local de formación diferenciada. El entrevistado también aportó que la reputación se mide mediante encuestas de satisfacción a estudiantes, profesores y colaboradores, pero insiste, en que la mejor carta de presentación de cualquier universidad son sus egresados, pues ellos se convierten en embajadores de su alma mater y traducen su formación en desempeño profesional (Entrevista, directivo UP, 23 de octubre de 2025). Entonces, para la Panamericana, el prestigio combina tres capas: el origen histórico, el vínculo con los sectores empresariales locales y la validación posterior a través de los egresados.

Finalmente, el Tec. de Monterrey interpreta esta categoría como un sistema altamente organizado de reconocimiento, medición y reproducción institucional. El entrevistado señala que la universidad se distingue por el emprendimiento, la innovación educativa y la competitividad internacional; además, afirma que ese prestigio se sostiene mediante la revisión constante, la retroalimentación y la mejora continua. En su discurso, la reputación no depende solo del recuerdo institucional, sino de una maquinaria de indicadores como los de vinculación empresarial, metas de internacionalización, convenios con universidades de renombre, rankings QS, empleabilidad, formación para entrevistas, currículum y una amplia red de egresados que siguen alimentando el renombre de la institución (Entrevista, directiva ITESM, 19 de noviembre de 2025). Por lo tanto, para el Tec. de Monterrey, no solo se trata de poseer prestigio, hay que administrarlo, medirlo, comunicarlo y finalmente, reproducirlo; aquí esta categoría opera como todo un sistema institucionalizado de alto rendimiento.

Llegados hasta este punto, las entrevistas permiten observar que el prestigio no significa lo mismo para todas las IESP. Para Escadia, es una reputación de nicho construida lentamente con trabajo y vocación; para la Cuauhtémoc, se sostiene principalmente en la voz de sus egresados; para la GU, se construye aceleradamente mediante la confianza personal, la diferenciación de su modelo y la conexión con proyectos reales; para la Panamericana, descansa en su origen histórico, su tradición local, las redes empresariales y sus egresados; y para el Tec. de Monterrey, se estructura como una arquitectura de indicadores, rankings,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

empleabilidad, emprendimiento e internacionalización. Esta diversidad confirma que la reputación no es un atributo fijo, sino una relación social que depende de quién la mira, desde dónde la mira y qué considera valioso.

Esta categoría también permite comprender que el prestigio funciona como un mecanismo de diferenciación en un campo profundamente estratificado, donde las familias y los estudiantes no eligen solamente programas, precios o ubicaciones; también eligen nombres, trayectorias, símbolos y promesas de reconocimiento. Como han advertido varios autores (Bastedo y Jaquette, 2011; Lucas, 2001), la expansión del acceso no elimina necesariamente la desigualdad, porque las ventajas sociales tienden a desplazarse hacia las diferencias cualitativas entre las instituciones, trayectorias y posiciones dentro del sistema. En el caso de la ESP, esto significa que no basta con acceder a una universidad privada: importa qué universidad, con qué prestigio, con qué redes, con qué egresados, con qué reconocimiento laboral y con qué capacidad de convertir el título en una oportunidad laboral. De esta forma, esta categoría opera como una frontera menos visible que el precio, pero igualmente poderosa que ordena expectativas, jerarquiza instituciones y distribuye de manera desigual el valor social de las credenciales.

Por lo tanto, el análisis muestra que el prestigio y la reputación son categorías ambivalentes que pueden expresar calidad acumulada, coherencia institucional, compromiso formativo y reconocimiento legítimo; pero también pueden funcionar como marcas de distinción, mecanismos de exclusión simbólica o atajos para traducir desigualdades sociales en diferencias aparentemente académicas. Entonces, la reputación no se agota en el discurso: es una forma de poder que permite atraer a estudiantes, generar confianza, sostener la matrícula, abrir puertas laborales y ubicarse en una posición determinada dentro del campo educativo. Por ello, estudiar esta categoría no implica preguntar únicamente cuáles son las IESP más conocidas o mejor valoradas en Aguascalientes, sino cómo cada una construye su legitimidad y qué tipo de reconocimiento promete: acceso, movilidad, pertenencia, especialización, liderazgo, emprendimiento o distinción. Esta diferencia es relevante porque no todas las instituciones producen el mismo tipo de reconocimiento, ni todas las credenciales privadas circulan con el mismo valor social.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

5. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, la ESP en Aguascalientes fue abordada no solo como un conjunto de instituciones que ofrecen programas académicos, sino como un campo atravesado por preguntas más amplias sobre el sentido contemporáneo de la universidad. Desde los primeros capítulos, la tesis partió de una inquietud fundamental: ¿qué se entiende hoy por universidad?, ¿cómo se ha transformado históricamente esta institución?, ¿qué ocurre cuando aquella idea clásica de universidad, asociada con la formación, el conocimiento, la autonomía y la función pública, se ve atravesada por procesos de masificación, privatización, diversificación institucional y competencia educativa? Estas preguntas permitieron situar el problema más allá de la simple expansión de la oferta privada, mostrando que el crecimiento de la ESP forma parte de una transformación más profunda de la ES y de sus formas de legitimación.

En ese recorrido, también surgieron otras preguntas que fueron dando forma al problema de investigación: ¿por qué la universidad contemporánea debe demostrar constantemente su calidad?, ¿ante quién debe hacerlo?, ¿mediante qué indicadores, acreditaciones, certificaciones o mecanismos de evaluación?, ¿qué ocurre cuando la calidad se convierte en un lenguaje administrativo, normativo y competitivo?, y ¿cómo se articula todo ello con la exigencia actual de hablar de excelencia educativa? Estas preguntas no fueron formuladas como interrogantes cerradas ni como problemas que pudieran resolverse mediante una única respuesta. Más bien, funcionaron como entradas analíticas para comprender una realidad institucional compleja, en la que conceptos como calidad, excelencia, evaluación, acreditación, certificación, prestigio y reputación no tienen un significado neutro, sino que son apropiados de manera diferenciada por los actores y las instituciones.

Por lo tanto, las conclusiones que se presentan a continuación, no constituyen un cierre definitivo del problema, sino una síntesis interpretativa de los principales hallazgos obtenidos. Su organización responde a los objetivos específicos de la investigación, pero también busca retomar el hilo argumental construido en los capítulos previos: la universidad como institución históricamente transformada; la ESP como un subsistema heterogéneo y segmentado; la calidad como exigencia normativa y estrategia de legitimación; la evaluación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y la acreditación como mecanismos ambivalentes de mejora y control; y la excelencia educativa como una construcción situada, disputada y desigual. Desde esta perspectiva, concluir implica volver al punto de partida para mostrar que la pregunta por la excelencia en la ESP no puede separarse de las condiciones concretas en las que cada institución opera, se regula, se diferencia, se acredita, se prestigia y promete un determinado futuro a sus estudiantes.

A partir de este recorrido, el análisis realizado permite sostener, en primer lugar, que las concepciones de calidad y excelencia educativa entre los actores seleccionados no responden a una definición única, estable, ni compartida, sino que se construyen desde la posición institucional que cada universidad ocupa dentro del campo de la ESP en Aguascalientes. Si bien el marco normativo mexicano incorpora la excelencia como un principio orientador de la educación, las entrevistas muestran que dicho concepto adquiere sentidos diferenciados en la práctica: para algunas instituciones, la calidad se asocia con docentes preparados, programas actualizados, infraestructura funcional y pertinencia laboral; para otras, se vincula con el cumplimiento de una promesa de valor, la satisfacción de expectativas, la cultura organizacional, la empleabilidad, la innovación, el acompañamiento personalizado o la capacidad de generar impacto social. La excelencia, por su parte, aparece todavía más abierta, puede ser entendida como mejora continua, como aspiración permanente, como alto rendimiento, como prestigio, como superación de lo prometido o como simplemente una práctica institucional orientada a hacer mejor las cosas de manera sostenida. Esta pluralidad, no constituye una debilidad analítica, sino uno de los hallazgos centrales de la investigación: en un subsistema privado heterogéneo, la calidad y la excelencia no son solo conceptos normativos, sino recursos discursivos mediante los cuales las instituciones justifican su proyecto educativo, se diferencian de otras y producen legitimidad ante sus públicos. Por ello, más que preguntar si todas las instituciones entienden lo mismo por excelencia, la investigación permitió mostrar que cada una la define desde su propia lógica: la especialización profesional, la formación integral, la cercanía institucional, la innovación emprendedora, la proyección internacional o el vínculo con el mercado laboral. Entonces, el primer objetivo específico se cumple al mostrar que las concepciones de calidad y excelencia no solo fueron identificadas, sino interpretadas como expresiones de la posición, la identidad y las estrategias de cada institución.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En segundo lugar, la investigación permitió identificar que los estándares, referentes, recursos y condiciones que sostienen las concepciones de calidad y excelencia educativa son profundamente desiguales. La calidad no se declara en un vacío, se apoya en condiciones materiales, organizativas, académicas y simbólicas que varían de manera significativa según la trayectoria, el tamaño, el capital institucional y el segmento de mercado al que cada universidad se dirige. Por ejemplo, en instituciones más consolidadas como la UP y el ITESM, la excelencia se vincula con una infraestructura especializada, acreditaciones nacionales e internacionales, redes de colaboración, rankings, movilidad, dominio de idiomas, modelos pedagógicos formalizados y una estructura institucional capaz de sostener procesos permanentes de evaluación y mejora. En otros casos como la UC, la calidad se sostiene en laboratorios, prácticas profesionales, certificaciones externas, programas de salud y una oferta flexible orientada a los diferentes perfiles estudiantiles. En el IE, los recursos que sustentan la calidad no se expresan en grandes campus o en una amplitud programática, sino en la especialización fiscal, la actualización normativa, la experiencia profesional del profesorado y la vinculación con los organismos del campo contable y administrativo. En la UVAS, se asocia con la proximidad, la atención personalizada, la pertinencia regional y la posibilidad de ofrecer una continuidad educativa a sectores que buscan una opción más accesible. En la GU, los recursos se articulan alrededor de una narrativa de innovación, emprendimiento, acompañamiento integral y una acreditación temprana. Esta diversidad confirma, que no todas las instituciones persiguen la excelencia desde las mismas condiciones ni con los mismos medios. Por lo tanto, el segundo objetivo específico se cumple al mostrar que los referentes de calidad y de excelencia no pueden reducirse a una lista homogénea de estándares, sino que se materializan de manera desigual en infraestructura, docentes, modelos pedagógicos, acreditaciones, redes, recursos tecnológicos, vínculos profesionales y formas de organización interna.

En tercer lugar, el análisis de los sentidos, funciones y los usos atribuidos a la evaluación, la acreditación y la certificación permitió advertir que estos mecanismos ocupan un lugar ambivalente dentro de las IESP. Por un lado, aparecen como herramientas necesarias para ordenar procesos, documentar evidencias, alinear perfiles de egreso, revisar planes de estudio, fortalecer la gestión institucional y ofrecer confianza a los estudiantes, familias, autoridades y empleadores. Desde esta perspectiva, la evaluación y la acreditación pueden

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

funcionar como dispositivos de mejora, especialmente cuando obligan a la institución a mirarse críticamente, sistematizar prácticas que antes se realizaban de manera dispersa y construir una cultura interna de seguimiento. Sin embargo, las entrevistas también revelan la existencia del riesgo de que estos procesos se conviertan en un ritual de cumplimiento, centrado en producir formatos, evidencias y documentos para responder a una visita o a un indicador, sin derivar una transformación sustantiva y esta tensión, fue especialmente visible en la entrevista con el especialista del SEAES, donde plantea que la acreditación puede aparecer simultáneamente como una oportunidad de mejora o como una posible checklist. Por ejemplo, en instituciones jóvenes como la GU, la acreditación opera también como una vía acelerada para producir confianza y reducir la posible incertidumbre que pueda existir en relación a su breve trayectoria institucional. Por otra parte, en instituciones consolidadas como la Panamericana o el Tec. de Monterrey, la acreditación y la certificación se integran a sistemas más amplios de prestigio, internacionalización, medición y alto rendimiento. Entonces, el tercer objetivo específico se cumple porque se interpretaron los significados que los actores le atribuyen a estos procedimientos como son la mejora, legitimación, visibilidad, confianza, exigencia, diferenciación o cumplimiento. Por lo tanto, la principal conclusión es que acreditar o certificar o evaluar, no transforma por sí solo; puede abrir una posibilidad de transformación cuando el proceso se apropia institucionalmente, pero puede quedar reducido a una simulación cuando se limita a enseñar lo que se quiere mostrar.

En cuarto lugar, la investigación permitió interpretar las formas en que las instituciones analizadas construyen su legitimidad, diferenciación y reconocimiento dentro del campo de la ESP y este objetivo resultó especialmente relevante porque mostró que cada institución no solo ofrece programas educativos, sino una promesa específica de valor y de futuro. Por ejemplo, la UP construye legitimidad a partir de su trayectoria, origen histórico, capital simbólico, formación de liderazgo, redes empresariales, internacionalización y egresados; el Tec. de Monterrey lo hace mediante su innovación pedagógica, socios formadores, rankings, empleabilidad, emprendimiento y una cultura institucional de alto rendimiento; la UC se posiciona mediante su amplitud de oferta, flexibilidad, programas profesionalizantes, egresados y validación externa; el IE construye su reconocimiento desde la especialización de nicho, particularmente en el ámbito fiscal y contable; la UVAS lo hace desde la cercanía, la accesibilidad, la pertinencia regional y la atención personalizada;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mientras que la GU intenta producir su legitimidad en tiempos cortos mediante una narrativa de innovación, emprendimiento, acompañamiento integral y una acreditación temprana. Esta diversidad permite concluir que la ESP en Aguascalientes es un campo segmentado donde cada institución ocupa una posición diferenciada y moviliza distintos recursos para justificar su lugar en él y la legitimidad puede provenir desde la tradición, el prestigio, la utilidad profesional, la especialización, la innovación, la accesibilidad o la promesa de movilidad. Por ello, el reconocimiento institucional no depende únicamente de la calidad académica en un sentido estricto, sino de la capacidad que cada universidad tiene para articular discursos, recursos, redes, certificaciones, egresados y expectativas sociales en una narrativa creíble para el público al que se dirige.

Ahora bien, aunque los objetivos específicos orientaron inicialmente la investigación hacia la excelencia educativa, los mecanismos de evaluación y acreditación, los estándares de calidad y las formas de legitimación institucional, el desarrollo del trabajo hizo necesario reconstruir previamente la configuración del campo privado de la ES en Aguascalientes y caracterizar a las instituciones participantes. Esta decisión no implicó una desviación del propósito original, sino una condición analítica necesaria: antes de interpretar las concepciones de calidad, excelencia, acreditación o prestigio, era indispensable situar desde dónde hablaba cada institución, qué lugar ocupaba en el sistema local, qué trayectoria había construido y qué tipo de proyecto educativo decía representar. Entonces, la cartografía del subsistema privado y la caracterización de las seis universidades permitieron evitar una lectura abstracta de las categorías, mostrando que los discursos institucionales solo adquieren pleno sentido cuando se leen en relación con las condiciones materiales, simbólicas y organizativas de cada caso.

Aquí, la calidad, la excelencia, la acreditación y el prestigio aparecen atravesados por la normatividad, el mercado, la oferta educativa, la competencia institucional y las formas de segmentación social. Por lo que uno de los hallazgos emergentes más importantes fue advertir que las instituciones privadas no solo responden al mercado educativo, sino que también lo producen: abren programas, definen públicos, construyen promesas, moldean aspiraciones familiares y jerarquizan trayectorias. En este proceso, también fue posible reconocer una configuración institucional que no estaba prevista inicialmente con la misma claridad en las categorías de partida: las instituciones privadas de alta especialización, observada gracias al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

caso del IE. Esta categoría no sustituye las tipologías iniciales de élite, semiélite, identidad o absorción de demanda, pero permite matizarlas al mostrar que la diferenciación del subsistema privado también puede organizarse alrededor de nichos profesionales altamente delimitados, donde la legitimidad se construye menos por la amplitud de la oferta o el prestigio universitario tradicional y más por la pertinencia técnica, la actualización permanente, la experiencia práctica del profesorado y la vinculación con un campo profesional específico. Por lo tanto, la oferta educativa no es un inventario neutral de carreras, sino una forma de organizar expectativas de futuro; y no basta con decir que existen universidades privadas "a secas", sino que es necesario preguntar qué tipo de universidad privada, para qué públicos, con qué recursos, bajo qué mecanismos de legitimación y con qué efectos sobre las oportunidades educativas. En esa línea, la investigación permitió mostrar que la expansión del sector privado puede ampliar opciones, pero también producir nuevas jerarquías; puede responder a necesidades reales, pero también subordinar la formación a la rentabilidad, al prestigio o a la empleabilidad inmediata; puede abrir caminos de movilidad, pero también reproducir desigualdades mediante diferencias de capital económico, cultural y simbólico. De esta forma, el análisis sobrepasó los objetivos iniciales no porque se apartara del problema, sino porque permitió comprender con mayor profundidad las condiciones bajo las cuales esos objetivos adquieren sentido.

Finalmente, la tesis permite concluir que la ESP en Aguascalientes debe comprenderse como un campo de tensiones, no como un conjunto homogéneo de instituciones ni como una simple respuesta a la insuficiencia de la oferta pública. En este campo, se cruzan la regulación y la autonomía, el mercado y la formación, el acceso y la distinción, la mejora y la simulación, el prestigio y la desigualdad. Las instituciones analizadas muestran que la ESP puede cumplir funciones muy diversas: ampliar oportunidades formativas, ofrecer alternativas profesionales, responder a demandas regionales, fortalecer nichos especializados, impulsar modelos pedagógicos innovadores o conectar a los estudiantes con redes laborales y empresariales. Sin embargo, también evidencian que esas funciones se distribuyen de manera desigual y que no todas las universidades ofrecen el mismo tipo de experiencia, reconocimiento o posibilidad de futuro. La pregunta por la excelencia educativa, entonces, no puede responderse únicamente desde la norma ni desde los sellos de acreditación; exige mirar las condiciones reales en las que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cada institución opera, los públicos a que atiende, los recursos que moviliza, las promesas que construye y los efectos que produce en la organización del campo universitario. En este sentido, el objetivo general de la investigación se cumple en la medida en que se analizaron las concepciones de los actores educativos seleccionados en torno a la excelencia, los mecanismos de evaluación y acreditación, y la relación de estas dimensiones con estándares, normatividad y referentes de calidad. Pero el análisis también mostró que dichas concepciones están atravesadas por una dimensión más amplia: la disputa por la legitimidad. En última instancia, estudiar la ESP en Aguascalientes permitió observar no solo cómo las instituciones hablan de calidad, sino cómo intentan demostrarla, venderla, acreditarla, diferenciarla y convertirla en reconocimiento social. Ahí radica una de las principales aportaciones de esta investigación: mostrar que la excelencia educativa no es solo un ideal normativo, sino una construcción institucional situada, desigual y profundamente vinculada con la forma en la que se organiza el valor en la ES.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como toda investigación cualitativa, este estudio estuvo delimitado por decisiones metodológicas, alcances empíricos y condiciones de acceso al campo que es necesario explicitar y reconocer estas limitaciones no implica restarle valor a los hallazgos obtenidos, sino precisar el alcance interpretativo de la investigación y abrir nuevas posibilidades de indagación sobre la ESP en Aguascalientes y en México. En ese sentido, las limitaciones aquí señaladas deben entenderse como parte del propio proceso de construcción del objeto de estudio: una investigación situada, centrada en un conjunto específico de instituciones y actores, orientada a comprender los significados, estrategias y formas de legitimación más que a producir generalizaciones estadísticas.

La primera limitación se relaciona con el tipo de muestra utilizada, es decir, la investigación trabajó con seis instituciones de ESP de Aguascalientes y con dos actores clave vinculados con la política pública, la evaluación y la acreditación. Esta selección permitió construir una mirada amplia y contrastante del subsistema privado estatal, al incorporar instituciones con trayectorias, tamaños, modelos educativos, niveles de consolidación, formas de reconocimiento y estrategias de posicionamiento diferenciadas. Sin embargo, al tratarse de una muestra intencional por criterios, los resultados no pretenden representar estadísticamente a la totalidad de las IESP del estado. El estudio permite comprender ciertas formas de organización, diferenciación y apropiación del discurso de calidad y excelencia, pero esto no significa que se agota toda la diversidad del campo privado y a partir de esta limitación, una futura línea de investigación podría orientarse a ampliar el universo de instituciones analizadas, incorporando una mayor cantidad de casos y considerando también instituciones emergentes, de alta especialización, de oferta limitada, universidades en línea, planteles de redes nacionales y centros educativos de menor visibilidad pública.

Una segunda limitación se vincula con el perfil de los actores entrevistados, esta investigación privilegió las voces de directivos, responsables académicos y actores con conocimiento institucional sobre los procesos de calidad, evaluación, acreditación, oferta educativa y posicionamiento. Si bien esta decisión fue coherente con el objetivo del estudio, dejó fuera otras voces relevantes para comprender el fenómeno en toda su complejidad,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

especialmente las de estudiantes, egresados, familias, docentes, empleadores y el resto del personal administrativo. Entonces, futuras líneas de investigaciones podrían profundizar en la experiencia estudiantil dentro de la ESP, analizando cómo los estudiantes eligen una institución, qué valor le atribuyen al prestigio, cómo experimentan la calidad educativa, qué expectativas de movilidad social construyen y de qué manera valoran su trayectoria una vez insertos en el mercado laboral.

Una tercera limitación tiene que ver con el carácter discursivo de buena parte de la información empírica y es que las entrevistas permitieron reconstruir concepciones, valoraciones y narrativas institucionales, pero estas no necesariamente coinciden de manera plena con las prácticas cotidianas, los procesos internos o los resultados efectivos de cada institución. En algunos casos, los discursos institucionales pueden enfatizar logros, suavizar tensiones, omitir conflictos o presentar una imagen coherente de procesos que en la práctica son más complejos. Por ello, esta investigación no debe leerse como una evaluación directa de la calidad real de cada universidad, sino como un análisis de las formas en que los actores construyen sentido sobre la calidad, la excelencia, la evaluación y la legitimidad institucional. Entonces, una línea futura especialmente relevante sería desarrollar estudios etnográficos o estudios de caso más prolongados dentro de instituciones específicas, que permitan observar prácticas de gestión, dinámicas académicas, procesos de evaluación interna, interacción docente-estudiante y formas concretas de implementación de los discursos de calidad.

Una cuarta limitación se relaciona con el acceso desigual a la información institucional interna, aunque se revisaron portales oficiales, documentos públicos, información estadística, normatividad, materiales institucionales y discursos de los actores entrevistados, no siempre fue posible acceder a la documentación interna relacionada a la planeación, informes de evaluación, resultados de acreditación, indicadores de trayectoria estudiantil, tasas de egreso, inserción laboral, costos, becas, procesos de admisión o evidencias detalladas de mejora continua por ejemplo. Esta limitación es importante porque muchos de los procesos asociados con la calidad y la excelencia se producen dentro de espacios institucionales poco visibles para el público y por eso, futuras investigaciones podrían centrarse en el análisis de información institucional más profunda, particularmente en torno a indicadores de permanencia, titulación, empleabilidad, movilidad social, satisfacción estudiantil y resultados de aprendizaje.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Una quinta limitación deriva del recorte territorial del estudio y es que, al centrarse en Aguascalientes, la investigación permitió construir una lectura situada de un campo estatal específico, marcado por una alta presencia de instituciones privadas, una fuerte articulación con dinámicas económicas regionales y una oferta educativa vinculada con sectores productivos, profesionales y de servicios. Sin embargo, las conclusiones no pueden trasladarse de manera automática a otros estados del país, donde la composición del subsistema privado, la presencia de instituciones públicas, la regulación local, la estructura económica y las trayectorias institucionales pueden ser distintas. Por ello, una línea futura de investigación podría consistir en realizar estudios comparativos entre entidades federativas, especialmente entre estados con alta presencia de IESP y estados donde el sector público mantiene una posición dominante. Este tipo de estudios permitiría identificar patrones comunes, diferencias regionales o formas diversas de articulación entre el mercado, la regulación y la oferta educativa por ejemplo.

Una sexta limitación se relaciona con el momento histórico en que se realizó la investigación, es decir, el campo de la ESP se encuentra en transformación constante, particularmente por la implementación progresiva de nuevos marcos normativos, la consolidación del SEAES, los cambios en los sistemas de evaluación y acreditación, la expansión de modalidades híbridas y en línea, y la creciente presión por demostrar pertinencia, empleabilidad, innovación y excelencia. En ese sentido, los hallazgos de esta investigación ofrecen una lectura situada de un momento específico del subsistema privado en Aguascalientes, pero sería necesario observar cómo evolucionan estas dinámicas en los próximos años y una futura línea de investigación podría adoptar un enfoque longitudinal para analizar cómo las IESP modifican sus estrategias de acreditación, comunicación institucional, oferta académica y posicionamiento frente a los nuevos requerimientos de evaluación y mejora continua.

Otra línea de investigación que se desprende de este estudio se relaciona con el vínculo entre prestigio, reputación y desigualdad social, la tesis mostró que el prestigio opera como un mecanismo de diferenciación institucional y que no todas las credenciales privadas circulan con el mismo valor social. Sin embargo, este hallazgo podría desarrollarse con mayor profundidad en investigaciones posteriores, especialmente desde la perspectiva de estudiantes, familias y empleadores. Entonces, sería pertinente analizar cómo se construye

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

socialmente el valor de un título privado, qué instituciones son consideradas más deseables, qué peso tienen las redes familiares y profesionales, cómo interviene el capital económico en la elección institucional y de qué manera el prestigio educativo puede reproducir o disputar desigualdades previas.

También resulta necesario profundizar en el estudio de las instituciones privadas de alta especialización y de las instituciones emergentes, que durante la investigación, aparecieron como un hallazgo relevante, especialmente a partir del caso del IE. Este tipo de instituciones no necesariamente compiten por amplitud de oferta, grandes campus o reconocimiento masivo, sino por su capacidad de articularse con campos profesionales específicos y construir legitimidad dentro de nichos delimitados. Por su parte, las instituciones emergentes plantean preguntas distintas, relacionadas con la consolidación institucional, la construcción temprana de confianza, la obtención de RVOE, la acreditación, la captación de matrícula y la búsqueda de reconocimiento en un mercado competitivo. Ambas configuraciones merecen estudios propios, pues permiten matizar las tipologías tradicionales que suelen clasificar a las IESP únicamente como instituciones de élite, semiélite, identitarias y de absorción de la demanda.

También, otra futura línea de investigación podría centrarse en los efectos concretos que tienen la evaluación, la acreditación y la certificación en la vida institucional. Esta tesis mostró que estos mecanismos pueden funcionar como herramientas de mejora, legitimación y confianza, pero también como rituales de cumplimiento documental. Sin embargo, queda abierta la pregunta sobre sus efectos reales: ¿modifican las prácticas docentes?, ¿mejoran los procesos de aprendizaje?, ¿transforman la gestión institucional?, ¿fortalecen la pertinencia de los programas?, ¿o se concentran principalmente en la producción de evidencias para responder a organismos externos? Y responder estas preguntas permitiría avanzar hacia una comprensión más precisa del AC en el subsistema privado.

Finalmente, esta investigación abre la posibilidad de estudiar con mayor profundidad el papel del Estado en la regulación de la ESP debido a que uno de los hallazgos relevantes del estudio fue que, para muchos actores institucionales, la normatividad aparece asociada principalmente con el RVOE, mientras que otros marcos legales, políticas sectoriales y mecanismos de AC tienen menor presencia dentro de los discursos institucionales. Esta situación plantea nuevas preguntas sobre la apropiación real que tiene la normatividad, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

capacidad de supervisión de las autoridades, la articulación entre regulación federal y estatal, y los límites de una política pública que reconoce la importancia de la calidad y la excelencia, pero no siempre logra producir efectos homogéneos en instituciones con capacidades tan desiguales.

Por lo tanto, las limitaciones del estudio no cancelan sus aportaciones, sino que permiten delimitar con mayor claridad su alcance, porque la investigación contribuyó a comprender la ESP en Aguascalientes como un campo heterogéneo, segmentado y atravesado por tensiones entre regulación, mercado, calidad, excelencia, evaluación, prestigio y desigualdad. Sin embargo, también mostró que este campo requiere ser estudiado desde nuevas entradas, con más actores, más instituciones, más información interna y mayor seguimiento temporal. Las futuras investigaciones podrán ampliar, contrastar o profundizar los hallazgos aquí presentados, especialmente si se incorporan las voces de los estudiantes, egresados, docentes, familias y empleadores, así como análisis comparativos y longitudinales que permitan comprender cómo se transforma el subsistema privado de ES.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

7. REFERENCIAS

AACSB. (2026). *Global Business Education Network | AACSB*. https://www.aacsb.edu/

Accreditation Board for Engineering and Technology. (2026). *ABET*. ABET. https://www.abet.org/

Acosta, A. (2008). La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales. *Universidades*, (36), 69-82.

Acosta Ochoa, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: Revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la Educación Superior*, *43*(172), 151-157.

Acuerdo 01_02_24, Legislation No. DOF 01-02-24, 15.

Acuerdo 04_03_24, Legislation No. DOF 01-04-2024, 5.

Acuerdo 17_11_17, Legislation No. DOF 17-11-2017, 77.

Acuerdo 20_10_22, Legislation No. DOF 20-10-2022, 6.

Adams, S. B. (2021). From orchards to chips: Silicon Valley's evolving entrepreneurial ecosystem. *Entrepreneurship & Regional Development*, *33*(1-2), 15-35. https://doi.org/10.1080/08985626.2020.1734259

Aliat Universidades. (2025). *Universidades y Preparatorias México | Aliat Universidades*. Universidades y Preparatorias México. https://www.aliatuniversidades.com.mx/aliat

Alon, S. (2009). The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. *American Sociological Review*, *74*, 731-755.

Altbach, P. G., & Hazelkorn, E. (2017). Pursuing Rankings in the Age of Massification: For Most-Forget About It. *International Higher Education*, (89), 8-10.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. 278.

Althaus, C., Ball, S., Bridgman, P., Davis, G., & Threlfall, D. (2022). *The Australian Policy Handbook: A Practical Guide to the Policymaking Process* (7.ª ed.). Routledge.

Alvarez Mendiola, G. (2013). Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué? En J. C. Silas Casillas (Ed.), *Estado de la Educación Superior en América Latina, el balance público-privado* (p. 34). ANUIES.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Álvarez Mendiola, G., & Urrego Cedillo, F. L. (2017). *Los Conglomerados de la Educación Superior Privada en Mexico: Expansión, Distribución Territorial y Predominio Oligopólico*. 13.

Álvarez Mendiola, G., & Urrego Cedillo, F. L. (2019). *Acreditación en los grupos corporativos de la Educación Superior Privada en Mexico*.

American Educational Research Association. (2011). *Code of Ethics*.

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*.

Anderson, J. E. (2003). *Public policymaking: An introduction* (J. Woy, Ed.; 5.ª ed.). Houghton Mifflin Company.

Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: Una visión cualitativa. *Reencuentro*, (50), 84-92.

ANUIES. (2025). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior—ANUIES*. https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2005). *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*. Routledge.

Arocena, R., & Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro: Tendencias, escenarios y alternativas*. Colección UDAL.

ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 25 de abril de 2025, de https://dle.rae.es/contenido/actualización-2024

Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, *41*(2), 245-267.

Bacevic, J. (2018). University under attack? Politics, contestation and agency beyond the neoliberal university. En R. Barnett & M. A. Peters (Eds.), *The Idea of the University: Contemporary Perspectives.* (pp. 21-39). New York: Peter Lang.

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Open University Press.

Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Policy Press.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, *30*(3), 299-301.

Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública* (p. 145) [Instituto de Educación]. Universidad de Londres.

Barba, B. (1996). Educación superior privada en Aguascalientes. La Universidad Bonatera. *Perfiles Educativos*, *18*(73), 34.

Barragan, J., & Contreras, B. P. (2020). La acreditación educativa en México: Orígenes, evolución y contribución a la mejora de la educación. Aproximación conceptual. *Daena: International Journal of Good Conscience*, *15*(1), 142-158.

Bastedo, M. N., & Jaquette, O. (2011). Running in Place: Low-Income Students and the Dynamics of Higher Education Stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *33*(3), 318-339.

Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (2002). Positive and Negative Feedback in Politics. En *Policy dynamics* (pp. 1-36). Chicago: University of Chicago Press.

Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (2009). *Agendas and Instability in American Politics* (2.ª ed.). University of Chicago Press.

Bautista, N. P. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.

Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, *26*, 611-639.

Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74.

Bleiklie, I. (2018). Changing Notions of the Governance–Creativity Nexus. *European Review*, *26*(S1), S11-S24.

Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. Cambridge University Press.

Bonaccorsi, A. (2008). Search Regimes and the Industrial Dynamics of Science. *Minerva*, *46*(3), 285-315.

Bonaccorsi, A., & Thoma, G. (2007). Institutional complementarity and inventive performance in nano science and technology. *Research Policy*, *36*(6), 813-831.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Bonaccorsi, A., & Vargas, J. (2010). Proliferation dynamics in new sciences. *Research Policy*, *39*(8), 1034-1050.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoria del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Distribuciones Fontamara S.A.

Brew, A. (2014). The Paradoxical University and the Public Good. En O. Filippakou & G. Williams (Eds.), *Higher education as a public good: Critical perspectives on theory, policy and practice* (Vol. 27, pp. 97-112). Peter Lang.

Brewer, G. D. (1974). The policy sciences emerge: To nurture and structure a discipline. *Policy Sciences*, *5*(3), 239-244.

Brewer, G. D., & DeLeon, P. (1983). *The foundations of policy analysis*. Brooks/Cole Pub. Co.

British Educational Research Association. (2024). *Ethical Guidelines for Educational Research* (Fifth Edition).

Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are? *New Directions for Higher Education*, *2009*(145), 7-27.

Brooks, R. (2003). Young People's Higher Education Choices: The role of family and friends. *British Journal of Sociology of Education*, *24*(3), 283-297.

Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Ed. Univ. Diego Portales.

Buendía Espinosa, A. (2011a). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, *33*(134), 8-33.

Buendía Espinosa, A. (2011b). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, *2*(3), 1-19.

Buendía Espinosa, A. (2016). Configuración del mercado de la educación superior privada en México: Un acercamiento a su complejidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, *8*(13), 32.

Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (Eds.). (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford University Press.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cadena Roa, J., Aguilar Robledo, M., & Vázquez Salguero, D. E. (Eds.). (2019). *Las Ciencias Sociales y la Agenda Nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales: XIV. Los desafíos de la educación*. COMECSO.

Camacho Sandoval, S. (2016). *La luz y el caracol: Estudio, lucha y placer en la universidad*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cárdenas, E. (2015). *El largo curso de la economía mexicana: De 1780 a nuestros días* (Primera edición). Fondo de Cultura Económica: El Colegio de México, Fideiocomiso Historia de las Américas.

Cárdenas Pérez, G., & Hidalgo López, M. de L. (Eds.). (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.

Carnegie. (2025). *2025 Institutional Classification*. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education®. https://carnegieclassifications.acenet.edu/carnegie-classification/classification-methodology/2025-institutional-classification/

Castro, E., & Oropeza, A. (2022). *CeDIAM impulsa el desarrollo de la industria automotriz en México*. MexicoIndustry. https://mexicoindustry.com/noticia/cediam-impulsa-el-desarrollo-de-la-industria-automotriz-en-mexico

CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.

CEPAL. (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2024: Desafíos de la protección social no contributiva para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo*. United Nations.

Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, *17*(1), 178-184.

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. Pergamon Press.

CNA. (2025). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. Sistema Nacional de Acreditación en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html

Collins, R. (2017). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Commager, H. S. (1963). The University and Freedom: «Lehrfreiheit» and «Lehrnfreiheit». *The Journal of Higher Education*, *34*(7), 361-370. JSTOR.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Legislation No. DOF 01-04-2025, 399.

COPAES. (2015). *Marco General de referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo superior*. COPAES.

Constitución Política del Estado de Aguascalientes, Legislación No. POE 27-01-2025, 153.

Crane, D. (1972). *Invisible colleges; diffusion of knowledge in scientific communities*. Chicago: University of Chicago Press.

Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, Trad.). (2015). 34.

Cruz Castro, C., & Montalvo Romero, M. T. (2023). Competencia y desigualdad de acceso en la educación superior privada de México. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (44), 43-62.

Cuevas Cajiga, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: Privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *6*(16), 46-66.

Cursos y Carreras. (2025). *Cursosycarreras.com*. cursos y carreras. https://www.cursosycarreras.com.mx/

DataMéxico. (2025). *DataMéxico*. Data México. https://www.economia.gob.mx/datamexico/en/profile/institution/universidad-las-americas-de-centro-occidente

De Garay Sánchez, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, *22*(3), 413-436.

De Garay Sánchez, A., & Miller, D. (2015). Dos temas cruciales para la agenda mexicana de Educación Superior: Educación Privada y Equidad e Inclusión. *Propuesta Educativa*, *1*(43), 75-87.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

De Garay Sánchez, A., & Navarro, E. (2019). El rompecabezas de la Educacion Superior Privada. Algunas piezas locales para comprender las nuevas dinámicas del sector privado en Mexico. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, *213*, 106-122.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-62). Gedisa S.A.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, *28*(111), 7-36.

Diaz Pérez, C., Buendía Espinosa, A., & Rondero López, N. (Eds.). (2023a). *Estados del conocimiento. Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación.* (Vol. 1). COMIE, A.C.

Diaz Pérez, C., Buendía Espinosa, A., & Rondero López, N. (Eds.). (2023b). *Estados del conocimiento. Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación.* (Vol. 2). COMIE, A.C.

Diaz Romero, P. (Ed.). (2006). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile* (Vol. 5). EQUITAS.

Dill, D. D. (2010). Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues. En B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 377-383). Elsevier.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147.

Drucker, P. F. (1992). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. Transaction Pubs.

Dunn, W. N. (2018). *Public Policy Analysis: A integral approach* (6.ª ed.). Routledge.

Duryea, S., & Robles, M. (2017). *Legado familiar ¿rompemos el molde o repetimos patrones?* Banco Interamericano de Desarrollo.

Eisenstadt, S. N. (1959). Bureaucracy, Bureaucratization, and Debureaucratization. *Administrative Science Quarterly*, *4*(3), 302.

Anders, J., & de Weert, E. (2009). Towards a T-shaped Profession: Academic Work and Career in the Knowledge Society. En J. Enders & E. de Weert (Eds.), *The Changing*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives (pp. 251-272). Palgrave Macmillan UK.

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, *43*(4), 51-58.

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (European Association for Quality Assurance in Higher Education). ENQA.

FIMPES. (2025). *Posicionamiento FIMPES*. https://heyzine.com/flip-book/e5c6222e60.html

Fischer, F. (2003). *Reframing public policy: Discursive politics and deliberative practices*. Oxford University Press.

Fischer, F., Miller, G., & Sidney, M. S. (Eds.). (2007). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*. CRC Press.

Flores, A. (2015). *Hooked on Accreditation: A Historical Perspective*. Center for American Progress.

Foucault, M. (2000). *Power* (J. D. Faubion, Ed.; Hurley, Trad.). New Press: Distributed by W.W. Norton.

Foucault, M. (2010). *The birth of biopolitics: Lectures at the College de France, 1978-79* (M. Senellart & A. I. Davison, Eds.). Palgrave Macmillan.

Gama Tejeda, F. A. (2010). Desarrollo de una Tipología de las Instituciones de Educación Superior Privada en Jalisco. *Revista de la Educación Superior*, *39*(153), 65-84.

Gama Tejeda, F. A. (2017). *Mercadización de la Educación Superior Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. ANUIES.

Garcé, A., & Uña, G. (Eds.). (2010). *Think Tanks and Public Policies in Latin America*. Fundación Siena and CIPPEC.

Gerber, T. P., & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. *Annual Review of Sociology*, *34*(1), 299-318.

Gibbons, M. (1999). Science's new social contract with society. *Nature*, *402*(S6761), C81-C84.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Gil Antón, M. (2005). El crecimiento de la Educación Superior Privada en Mexico: De lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado? *Revista de la Educación Superior*, *34*(133), 9-20.

Gil Antón, M. (2010). Acceso a la educación superior: Caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En F. Cortés & O. de Oliveira (Eds.), *Los grandes problemas de México* (pp. 264-306). El Colegio de México.

Global Business Education Network, AACSB. (2026). *Global Business Education Network | AACSB*. https://www.aacsb.edu/

Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2023a). *Plan de Desarrollo del Estado de Aguascalientes 2022-2027*. POE 03-2023.

Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2023b). *Plan Estratégico del Instituto de Educación de Aguascalientes. Periodo 2022-2027*. POE.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2004). *Tuning Educational Structures in Europe*. University of Deusto.

Grediaga Kuri, R., Gérard, E., & López Ramírez, M. (2024). Higher Education Under the Yoke of the Market: Private Universities in Mexico and Social Inequalities. En E. Gérard (Ed.), *Private Higher Education and Inequalities in the Global South: Lessons from Africa, Latin America and Asia* (pp. 143-188). Springer Nature Switzerland.

GU. (2025). *Global University—We are the change*. Recuperado 7 de abril de 2025, de https://globaluniversity.edu.mx/

Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *The MIT Press*, *46*(1), 1-35.

Hargreaves Mawdsley, W. N. (1978). Origin of the Bachelor's, Master's, and Doctorate. En *The History of Academical Dress in Europe Until the End of the Eighteenth Century*. Greenwood Press.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9-34.

Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: Moving on. En D. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

education: Trends in regulation, translation and transformation (pp. 225-245). Springer.

Haskins, C. H. (1923). *The Rise of Universities*. Henry Holt And Company.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence* (2.ª ed.). Palgrave Macmillan.

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). University choice: What do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management*, *29*(3), 254-274.

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2016). *Higher Education Consumer Choice*. Palgrave Macmillan UK.

Hernández Fernández, J., Pérez Durán, I., & Portugal Celaya, B. (2021). Regulation and Quality Assurance Agencies of Higher Education in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, *40*(4), 518-533.

Hernández Molinar, R. I., Méndez Ontiveros, M., Oviedo Tolentino, F., & Zermeño Pérez, E. (2019). Los procesos de Acreditación en Educación Superior como Mecanismos para incrementar el Rendimiento Académico. *ANFEI Digital*, *6*(11), Article 11.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGrawHill.

Hogwood, B. W., & Gunn, L. A. (1984). *Policy Analysis for the Real World*. New York: Oxford University Press.

Hood, C. (1991). A Public Managment for all Seasons? *Public Administration*, *69*(1), 3-19.

Hood, C. C. (1983). *The Tools of Government* (C. Fudge & R. Hambelton, Eds.). Macmillan Education UK.

Huerta García, A. (2024). *Informe. Rectoría General 2021-2023* (p. 45). BONA TERRA, A.C.

Ibarra Colado, E., & Porter Galetar, L. (2005). Naufraga la evaluación por la simulación y la mentira. *Campus Milenio*, *3*(136), 9.

IE. (2025). *Instituto Escadia*. https://escadia.mx/

IEA. (2025). *IEA | Educación Superior*. Recuperado 7 de abril de 2025, de https://www.iea.gob.mx/educacion-superior/oferta-educativa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

IIEP-UNESCO. (2021). *A new generation of external quality assurance. Dynamics of change and innovative approaches: New trends in higher education* (S. Uvalić-Trumbić & M. Martin, Eds.). UNESCO.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.

ITESM. (2025). *Tecnológico de Monterrey*. https://tec.mx/es/conocenos

Jenkins, W. I. (1978). *Policy analysis: A political and organizational perspective*. St. Martin's Press.

Jiménez Cruz, N. J. (2011). *Expansión, diversificación y organización de las instituciones particulares de educación superior (IPES) de Aguascalientes de 1989-2009* [Doctoral]. Universidad Autónoma Aguascalientes.

Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*, *57*(2), 110-135.

Keane, E. (2011). Distancing to self-protect: The perpetuation of inequality in higher education through socio-relational dis/engagement. *British Journal of Sociology of Education*, *32*(3), 449-466.

Kent, R. (Ed.). (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina.* (Vol. 2). Impresora y Encuadernadora Progreso.

Kent, R. (2007). Mapping Private Sector Expansion in Mexican Higher Education. En J. Enders & B. Jongbloed (Eds.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes* (pp. 471-494). Transcript Verlag.

Kezar, A. (2006). Rethinking Public Higher Education Governing Boards Performance: Results of a National Study of Governing Boards in the United States. *The Journal of Higher Education*, *77*(6), 968-1008.

Kingdon, J. W. (2014). *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (Second Edition). Pearson.

Kotler, P., & Armstrong, G. (2018). *Principles of marketing* (Seventeenth edition). Pearson Higher Education.

Kwiek, M. (2009). The Changing Attractiveness of European Higher Education: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Issues. En *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (pp. 105-124). Sense Publishers.

Labaree, D. F. (1997). *How to Succeed in School Without Really Learning: The Credentials Race in American Education*. Yale University Press. JSTOR.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, *44*(176), 138-151.

Lanford, M. (2019). John Henry Newman: The Idea of a University. *The Literary Encyclopedia*, 6.

Lasswell, H. D., & Lerner, D. (Eds.). (1951). *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Stanford University Press.

Leal Filho, W., Azul, A. M., Brandli, L., Özuyar, P. G., & Wall, T. (Eds.). (2020). *Quality Education*. Springer International Publishing.

Lehmann, W. (2014). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, *87*(1), 1-15.

Lemaitre, M. J. (Ed.). (2017). Aseguramiento de la calidad en America Latina. *Educación Superior y Sociedad, Colección 25. ° aniversario*, *22*, 40.

Lerner, D., & Lasswell, H. D. (1951). *The policy sciences: Recent developments in scope and method*. Stanford University Press.

Levine, D. O. (1986). *The american college and the culture of aspiration 1915-1940*. Cornell University Press.

Levy, D. C. (1986). *Higher Education and the State in Latin American: Private Challenges to Public Dominance*. University of Chicago Press.

Levy, D. C. (2006). The Unanticipated Explosion: Private Higher Education's Global Surge. *Comparative Education Review*, *50*(2), 217-240.

Levy, D. C. (2008). *Access through Private Higher Education: Global Patterns and Indian Illustrations*. Access and Private Higher Education at the 52nd CIES Annual Conference.

Levy, D. C. (2011). Public Policy for Private Higher Education: A Global Analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, *13*(4), 383-396.

Levy, D. C. (2012). How Important Is Private Higher Education in Europe? A Regional Analysis in Global Context. *European Journal of Education*, *47*(2), 178-197.

Levy, D. C. (2013). The «Decline» of Private Higher Education. *Higher Education Policy*, *26*(1), 25-42.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ley de Desarrollo Social para el Estado de Aguascalientes, Legislación No. POE 03-06-2024, 40.

Ley de Educación del Estado de Aguascalientes, Legislación No. POE 02-09-2021, 83.

Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, 18 (2010).

Ley General de Educación, Legislación No. DOF 07-06-2024, 79.

Ley General de Educación, Legislación No. DOF 13-08-1993, Abrogada 98.

Ley General de Educación Superior, Legislación No. DOF 20-04-2021, 48.

Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, 37 (2025).

Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, Legislación No. DOF 05-05-2023, 52.

Li, H. (2013). Rural students' experiences in a Chinese elite university: Capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, *34*(5-6), 829-847.

Líder Empresarial. (2018, junio 20). 75 años del Tec de Monterrey y 20 años de presencia en Aguascalientes. *Líder Empresarial*. https://www.liderempresarial.com/75-anos-del-tec-de-monterrey-y-20-anos-de-presencia-en-aguascalientes/

Lixu, L. (2004). China's higher education reform 1998–2003: A summary. *Asia Pacific Education Review*, *5*(1), 14-22.

Lloyd, M., Ordorika Sacristán, I., & Rodríguez Gómez-Guerra, R. (2021). El ExECUM, los rankings, y el Sistema Nacional de Información sobre la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, *43*, 5-7.

Lloyd, M., & Quintero López, A. (2023). *Los rankings universitarios en América Latina (2013-2022)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, *106*(6), 1642-1690.

Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed). Palgrave Macmillan.

Lundvall, B.-Å. (2016). *The Learning Economy and the Economics of Hope* (P. Gehl Sampath, Ed.). Anthem Press.

Lyotard, J.-F. (2000). *La condición postmoderna Informe sobre el saber* (M. Antolín Rato, Trad.; 7ma ed.). Editorial R.E.I. Argentina S.A.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, *52*(1), 1-39.

Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, *53*(3), 307-333.

Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(3), 303-315.

Marginson, S. (2017). Do rankings drive better academic performance? *International Higher Education*, (89), 5-6.

Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices*. Unesco, International institute for educational planning.

Martínez A., J. C., Martínez A., M. A., & González P., M. G. (2024). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Evolución, Desafíos y Oportunidades. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, *2*(19), 31-43.

Matthews, A. (2023). The Idea and Becoming of a University Across Time and Space: Ivory Tower, Factory and Network. *Postdigital Science and Education*, *5*(3), 665-693.

McCombs, M. E., Shaw, D. L., & Weaver, D. H. (2014). New Directions in Agenda-Setting Theory and Research. *Mass Communication and Society*, *17*(6), 781-802.

Medina Orozco, L. A. (2022). La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *10*(6), 61-74.

Mendoza Rojas, J. (2019). Financiamiento Público de la Educación Superior en Mexico. *Publiticas Publicas de Educacao Superior e Desenvolvimento*, 61-77.

Mendoza Rojas, J. (2022). *La educación superior en México: Expansión, diversificación y financiamiento en el período 2006-2021*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Merriam-Webster. (2025, mayo 5). *Definition of ETHOS*. https://www.merriam-webster.com/dictionary/ethos

Merton, R. K., & Calhoun, C. (2010). *Sociology of science and Sociology as science*. Columbia University Press.

Meyer, H.-D., & Rowan, B. (Eds.). (2006). *The new institutionalism in education* (p. 234). New York Press.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, *103*(1), 144-181.

Montero, A. S. (2011). Los «usos» del ethos: Acepciones lingüístico-discursivas y sociológicas. *Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, 10.

Moo Estrella, E. G., & López Santillán, R. (2019). Becarios de clase media en una universidad privada del sureste de México. Formas de convivencia, perspectivas académicas y de futuro laboral. *Península*, *14*(1), 9-28.

Morphew, C. C., & Huisman, J. (2002). Using Institutional Theory To Reframe Research on Academic Drift. *Higher Education in Europe*, *27*(4), 491-506.

Mosca, G. (1939). *The Ruling Class* (H. D. Kahn, Trad.). McGrawHill.

Mullen, A. L. (2012). *Degrees of Inequality*. Johns Hopkins University Press.

Mundy, K., & Verger, A. (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, *40*, 9-18.

Muñoz Izquierdo, C. (with Nuñez Gomes, M. de los A., & Silva Laya, Y. M.). (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. ANUIES.

Murillo, F. (2022). La Teoría de Bildung. Wilhelm von Humboldt (Circa 1794). *Cuadernos de historia (Santiago)*, (57), 377-384.

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research* (78–0013, p. 10).

Neave, G. (1979). Academic drift: Some views from Europe. *Studies in Higher Education*, *4*(2), 143-159.

Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, *23*(1/2), 7-23.

Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, *33*(3), 265-284.

Newman, J. H. (1876). *The idea of university* (third edition). Ediciones UC.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Nichols, M., Cator, K., & Torres, C. (2016). *Guía de Aprendizaje Basado en Desafíos*. Redwood City: Digital Promise. https://es.scribd.com/document/899095855/CBL-Guide-2016-en-es-Espanol

Nowotny, H. (2003). Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, *30*(3), 151-156.

OAA. (2025). *Home*. Organismo Acreditador de Argentina. https://oaa.org.ar/

OCDE. (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es

OCDE. (2025). *Ensuring quality in VET and higher education: Getting quality assurance right* (OECD Education Policy Perspectives No. 118; 118.ª ed., OECD Education Policy Perspectives, p. 57). OECD Higher Education. https://doi.org/10.1787/812ff006-en

OECD. (2019). *Recent Trends in International Migration of Doctors, Nurses and Medical Students*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5571ef48-en

Olivier Téllez, G. (2007). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002* (Colección Mastextos). UPN.

Ordorika Sacristán, I. (2015). Rankings universitarios. *Revista de la Educación Superior*, *44*(173), 7-9.

Ostrom, E. (2007). Institutional Rational Choice: An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework. En *Theories of the Policy Process* (pp. 21-64).

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: Research Steering and Research Quality. *European Educational Research Journal*, *7*(3), 261-272.

Pareto, V. (1991). *The rise and fall of elites: An application of theoretical sociology*. Transaction Publishers.

Pérez Hurtado, L. F. (2008). Evaluación, reconocimiento y acreditación educativa en México: Espacios para la innovación en la enseñanza del derecho. *Cuadernos Unimetanos*, (15), 237-255.

Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? *Calidad en la Educación*, (21), 271-285.

Peters, B. G., Tercedor, C. A., & Ramos, C. (Eds.). (2021). *The Emerald Handbook of Public Administration in Latin America*. Emerald Publishing Limited.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Peters, M. A., & Barnett, R. (2018). *The Idea of the University: A Reader* (Vol. 1). Peter Lang.

Piron, F. (2021). Trying to Say 'No' to Rankings and Metrics: Case Studies from Francophone West Africa, South Africa, Latin America and the Netherlands. En B. Hall & R. Tandon (Eds.), *Socially Responsible Higher Education: International Perspectives on Knowledge Democracy* (pp. 276-287). Brill Sense.

Polanyi, J. C. (2000). The Republic of Science: Its Political and Economic Theory. *Minerva*, *38*(1), 1-21.

Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, Legislación No. DOF 02-12-2022, 76 (2022).

Porter, M. E. (1998). Clusters and the new economics of competition. *Harvard Business Review*, 1-32.

Praphamontripong Kanwar, P. (2010). *Intra-Sectorial Diversity: A Political Economy of Thai Private Higher Education* [Doctoral]. University at Albany, State University of New York.

Pratt, J. (1997). *The Polytechnic Experiment: 1965-1992* (ERIC). Taylor & Francis.

Programa Sectorial de Educación 2025-2030, 111 (2025).

Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of Organization Structure. *Administrative Science Quarterly*, *13*(1), 65-105.

Rama, C. (2017). *La nueva fase de la Universidad Privada en América Latina*. UAI Editorial.

Ravelo, E. (2018). Declaración de la CRES 2018. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, 447-448. https://doi.org/10.56219/rgp.vi37.743

Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press. JSTOR.

Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*. Trentham Books.

Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, *43*, 355-390.

Rifo, M., & Durán, A. (2023). Serving Two Masters: First and Second-Generation Quality Assurance Reforms in Latin America. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, *4*(2), 74-90.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton University Press.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodríguez Gómez, R. (2015). Gobernabilidad, gobernanza y autonomía universitaria. En E. Bárzana García, J. Martuscelli Quintana, & M. A. Morales Ramírez (Eds.), *La autonomía universitaria en México* (pp. 303-316). UNAM.

Rodríguez-Pose, A., & Arbix, G. (2000). Strategies of Waste: Bidding Wars in the Brazilian Automobile Sector. *International Journal of Urban and Regional Research*, *25*, 134-154.

Roosth, S. (2017). *Synthetic: How Life Got Made*. University of Chicago Press.

Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: Un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, (50), 35-44.

Ryan, K. E., & Cousins, J. B. (2009). *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. SAGE Publications, Inc.

Sabatier, P. A., & Jenkins-Smith, H. C. (Eds.). (1993). *Policy change and learning: An advocacy coalition approach*. Westview Press.

Sablich, L., Victory, S., & Alemandi, M. (Eds.). (2024). *La educación superior desde el Sur Global*. CLACSO.

Sadlak, J. (2014). University Rankings: The Manifestation and Driver of Competition for Excellence within the New Higher-Education Landscape. En P. Mattei (Ed.), *University Adaptation in Difficult Economic Times*. Oxford University Press.

Saxenian, A. (1995). Discussion of «Regional Advantage: Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128» By Anna Lee Saxenian. *Economic Geography*, *71*(2), 199-207. https://doi.org/10.2307/144358

Schön, D. A., & Rein, M. (with Internet Archive). (1994). *Frame reflection: Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York: BasicBooks.

Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (Eds.). (2004). *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (Vol. 5). Springer Netherlands.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Scott, P. (2009). Markets and New Modes of Knowledge Production. En J. Enders & E. De Weert (Eds.), *The Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives* (pp. 58-77). Palgrave Macmillan UK.

Secretaria de Educación Pública. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. SEP.

Sell, S. K., & Prakash, A. (2004). Using Ideas Strategically: The Contest Between Business and NGO Networks in Intellectual Property Rights. *International Studies Quarterly*, *48*(1), 143-175.

Shin, J. C., & Teixeira, P. N. (Eds.). (2020). *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Netherlands.

Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The Past, Present, and Future of University Rankings. En J. C. Shin, R. K. Toutkoushian, & U. Teichler (Eds.), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (pp. 1-16). Springer Netherlands.

SIIES. (2025). *SIIES. Explorador de datos*. Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. https://www.siies.unam.mx/inicio.php

Silas Casillas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles educativos*, *27*(109-110), 7-37.

Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: El reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35.

Slaughter, S. (with Rhoades, G.). (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2000). The Neo-Liberal University. *New Labor Forum*, (6), 73-79.

Smith, K. B. (2002). Typologies, Taxonomies, and the Benefits of Policy Classification. *Policy Studies Journal*, *30*(3), 379-395.

Solomon, M. R., Bamossy, G. J., Askegaard, S., & Hogg, M. K. (2016). *Consumer behaviour: A European perspective* (Sixth Edition). Pearson.

Stigler, G. J. (2018). Competition. En *The New Palgrave Dictionary of Economics* (pp. 1930-1938). Palgrave Macmillan UK.

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Suárez Zozaya, M. H. (2013). Educación Superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes. En M. L. Jiménez Guzmán, & R. Boso (Eds.), *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa* (pp. 295-325). UNAM.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, *10*(1), 93-106.

Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge University Press.

Tierney, R. J., Rizvi, F., & Ercikan, K. (Eds.). (2023). *International encyclopedia of education* (Fourth edition, Vol. 1). Elsevier.

Times Higher Education, THE. (2026). *World Reputation Rankings 2025: Methodology*. Times Higher Education (THE). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-reputation-rankings-2025-methodology

Tobón, S. (2013). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Complutense de Madrid.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education* (p. 60). Carnegie Commission on Higher Education, 1947 Center Street, Berkeley, California.

Trow, M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, *37*(4), 1-26.

Tünnermann Bernheim, C. (Ed.). (2008). *La Educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Pontificia Universidad Javeriana [u.a.].

UB. (2021, agosto 6). *Principal—Universidad Británica* [UB]. https://universidadbritanica.edu.mx/

UC. (2025). *Universidad Cuauhtémoc | Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes*. Universidad Cuauhtémoc. https://www.ucuauhtemoc.edu.mx

UNESCO. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

UNESCO. (2022). *Higher education global data report (Summary)*. 52. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo

UP. (2025). *Universidad Panamericana. Campus Aguascalientes*. Universidad Panamericana. https://www.up.edu.mx/campus-aguascalientes/

UVAS. (2025). *Universidad Villasunción*. https://www.uvas.edu.mx/

UVM. (2025). *La UVM | Estudia en la Universidad del Valle de México*. Universidad UVM. https://uvm.mx/la-uvm

van Vught, F. A., Kaiser, F., File, J. M., Gaethgens, C., Peter, R., & Westerheijden, D. F. (2010). *U-Map: The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: CHEPS.

Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativas*. Gedisa S.A.

Vught, F., & Ziegele, F. (2012). *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*.

Waters, J. L. (2006). Geographies of cultural capital: Education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *31*(2), 179-192.

Weber, M. (1978). *Economy and Society* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.

Wold Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0379772032000110125

World Federation for Medical Education. (2026). *Federación Mundial de Educación Médica | Mejorando la calidad a nivel mundial*. https://wfme.org/

World Health Organization. (2020). *State of the World's Nursing 2020: Investing in Education, Jobs and Leadership* (1st ed). World Health Organization.

Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Equality*. Penguin Books.

Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (2015). Global university rankings: The "Olympic Games" of higher education? *PROSPECTS*, *45*(4), 411-419.

Zajda, J. (Ed.). (2005). *International handbook on globalisation, education and policy research: Global pedagogies and policies*. Springer.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Zajda, J. (Ed.). (2015). *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Springer Netherlands.

Zajda, J. (Ed.). (2018). *Globalisation and Education Reforms: Paradigms and Ideologies* (Vol. 19). Springer Netherlands.

Zha, Q., & Hayhoe, R. (2014). The "Beijing Consensus" and the Chinese Model of University Autonomy. *Frontiers of Education in China*, *9*(1), 42-62.

Ziman, J. M. (Ed.). (1994). *Prometheus Bound*. Cambridge University Press.

Zurbriggen, C. (2007). La «falacia tecnocrática» y la reforma del Estado: A diez años del Informe del Banco Mundial. *Nueva sociedad*, (210), 156-172.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ANEXOS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A) Consentimiento informado

Fecha:

Hora:

Estimado/a entrevistado/a:

Le agradezco sinceramente su disposición para participar en esta entrevista, que forma parte de una investigación académica orientada a comprender las percepciones de actores clave sobre la excelencia educativa en las Instituciones de Educación Superior Privada (IESP).

Deseo enfatizar que esta entrevista no tiene fines evaluativos, por ello, toda la información que usted proporcione es válida y será tratada con confidencialidad. Por lo tanto, le invito a considerar esta entrevista como una conversación y un espacio abierto en el que puede expresarse con total libertad, así como solicitar aclaraciones cuando lo considere necesario y complementar sus respuestas en cualquier momento.

Agregar además que su participación es completamente voluntaria y usted, puede decidir en cualquier momento no continuar sin ninguna consecuencia. Con su autorización, esta entrevista podrá ser grabada en audio para facilitar la fidelidad del registro y la grabación de los datos se utilizará exclusivamente con fines académicos. Si lo desea, también puede solicitar que se omita o elimine cualquier fragmento, la entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos y se organiza en dos momentos: primero, preguntas sobre concepciones y prácticas relacionadas con excelencia/calidad, evaluación y acreditación y al final, algunas preguntas breves de contexto profesional.

Antes de iniciar, ¿autoriza la grabación de audio de esta entrevista?
[ ] Sí, autorizo. [ ] No, prefiero que no se grabe (se tomarán notas).

Nombre del entrevistado: _____ (opcional).

Puesto que ocupa: _____ (opcional).

Institución: _____.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

B) Entrevista semiestructurada a directivos de IESP

Introducción

1. ¿Para qué existe hoy su institución? ¿Qué necesidad concreta atiende?
2. ¿Cómo describiría, en pocas frases, su modelo educativo?
3. ¿En qué se diferencia su institución de otras privadas de la región/país?

Desarrollo

Categoría 1: excelencia/calidad educativa.

1. ¿Qué entiende su institución por "calidad" y qué entiende por "excelencia"?
2. ¿Considera que son conceptos equivalentes o distintos? ¿Por qué?
3. ¿Podría compartir un logro reciente que, a su juicio, refleje la excelencia de la institución?

Categoría 2: normativa y políticas públicas.

4. ¿Qué normatividad (RVOE, lineamientos, reglamentos, etc.) rige el funcionamiento de su institución?
5. ¿Qué procesos internos tienen para asegurar su cumplimiento y actualización?
6. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan para cumplir con la normativa?
7. ¿Cómo describiría la supervisión de autoridades estatales/federales?

Categoría 3: evaluación y acreditación.

8. ¿Llevan a cabo procesos de autoevaluación? ¿Con qué frecuencia?
9. ¿Se someten a acreditaciones externas? ¿Qué organismos participan?
10. ¿Existen resistencias o tensiones en estos procesos? ¿Cómo las gestionan?
11. ¿Qué impactos concretos han tenido las acreditaciones en lo académico o institucional?
12. ¿Cómo utilizan los resultados de estos procesos para la toma de decisiones (p. ej., rediseño curricular, formación docente, inversión)?

Categoría 4: oferta educativa y mercado.

13. ¿Cómo deciden abrir, cerrar o fortalecer programas académicos?
14. ¿Qué criterios pesan más en esas decisiones? (pertinencia, demanda laboral, identidad institucional)
15. ¿Buscan un perfil de ingreso específico? ¿Cuál?
16. ¿Cómo es su proceso de admisión (pasos principales)?
17. ¿Qué papel juega el mercado laboral en sus decisiones académicas?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

18. ¿Qué papel juega la competencia con otras IES privadas?
19. ¿Qué papel juega la competencia con otras IES publicas?
20. ¿Qué peso tienen las políticas educativas nacionales en esas decisiones?
21. ¿Qué retos enfrentan para mantener la sostenibilidad financiera sin comprometer la calidad académica?

Categoría 5: prestigio y reputación.

22. Para construir el prestigio/reconocimiento/aceptación de su institución, ¿qué hacen?
23. Para comunicar ese prestigio, ¿qué hacen?
24. ¿Cómo **miden** su reputación/presencia/imagen entre aspirantes/familias/empleadores?

Cierre

25. ¿Cuáles son los principales retos de las IES privadas hoy?
26. Si pudiera cambiar **una** política pública en educación superior mañana, ¿cuál y por qué?
27. ¿Qué papel debería jugar la ESP en México en los próximos 5 años?

Cierre de la entrevista

Hemos concluido la entrevista, le agradezco profundamente su tiempo, su apertura y su valiosa colaboración, sus aportaciones son fundamentales para comprender con mayor profundidad las dinámicas de excelencia educativa en las IESP. Si desea aclarar, ampliar o corregir algún punto, este es un buen momento para hacerlo. También, si así lo prefiere, podemos compartirle los resultados generales del estudio una vez concluido el mismo, reitero el carácter confidencial de la información proporcionada y el uso exclusivamente académico de los datos.

¿Desea agregar alguna idea final que no hayamos abordado y considere importante? En caso de estar de acuerdo, ¿podemos contactarle posteriormente para aclaraciones puntuales?

Muchas gracias, nuevamente, por su participación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

C) Entrevista semiestructurada a directivo del IEA

Introducción

1. ¿Cómo y desde cuándo está involucrado(a) en el ámbito de la educación superior desde el servicio público?
2. Desde su experiencia, ¿cómo describiría los principales cambios del sistema de educación superior en Aguascalientes en los últimos 5 a 10 años?
3. ¿Cuál considera que es actualmente el papel del Estado en relación con las IESP, particularmente en términos de regulación, apoyo y supervisión?

Desarrollo

Categoría 1: excelencia/calidad educativa.

4. Desde la perspectiva del IEA/SEP, ¿cómo se entienden los conceptos de "calidad" y "excelencia" en la educación superior? ¿Considera que son equivalentes o distintos?
5. A partir del contexto actual (donde el discurso oficial ha cuestionado el uso del término "calidad"), ¿cómo se posiciona la política estatal frente a estas nociones (es decir: calidad y excelencia)?
6. ¿Qué indicadores o evidencias se consideran clave para afirmar que una IES ofrece educación de calidad o excelencia (p. ej., certificaciones, empleabilidad, pertinencia, etc.)?

Categoría 2: regulación y cumplimiento normativo.

7. ¿Qué normativas, lineamientos o marcos legales utiliza el IEA para evaluar y autorizar la apertura de programas académicos o de IESP en el estado?
8. ¿Cuáles son los procedimientos internos que se siguen para revisar, aprobar o rechazar solicitudes de programas o nuevas IESP?
9. ¿Qué desafíos encuentran en la supervisión del cumplimiento normativo por parte de las IESP? ¿Con qué frecuencia se realizan estas revisiones?
10. ¿Cómo valorarían la coordinación entre el nivel federal (la SEP) y el IEA en cuanto a la supervisión, regulación y acompañamiento a las IESP?

Categoría 3: evaluación, acreditación y AC.

11. ¿Qué papel considera que tienen las acreditaciones externas en la política estatal o nacional de educación superior, particularmente para las IESP?
12. Desde su función, ¿qué efectos concretos ha observado en las IESP tras someterse a estos procesos de evaluación o acreditación? (p. ej., visibilidad institucional, mejora académica, vinculación con el entorno laboral, etc.).
13. ¿Qué tensiones o limitaciones observa cuando se implementan estos procesos de evaluación de calidad?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Categoría 4: planeación de la oferta y lógica de mercado.

14. ¿Cómo se coordina el IEA con las IESP para planificar la apertura, cierre o modificación de programas académicos?
15. ¿Qué peso tienen las necesidades del mercado laboral en estas decisiones? ¿Existe una relación directa con el sector productivo para identificar estas necesidades?
16. ¿Considera que la competencia entre instituciones (privadas entre sí o con las públicas) fortalece o fragmenta el sistema educativo estatal?

Categoría 5: prestigio, reputación y segmentación.

17. Desde su perspectiva, ¿cómo se construye el prestigio institucional en el ámbito de la ESP en el estado? ¿Qué elementos influyen más en ello?
18. ¿Existen diferencias marcadas entre las IESP del estado? ¿Cuáles considera que son los principales factores que generan segmentación en este subsistema?
19. ¿Es posible diseñar una política pública que promueva estándares comunes de calidad sin reforzar lógicas de competencia mercantil? ¿Cómo podría lograrse?

Cierre

20. Desde su experiencia, ¿cuáles son tres aspectos clave que deberían fortalecerse en la política estatal para mejorar la regulación, la calidad y la equidad en la educación superior?
21. Si pudiera cambiar una política pública existente, ¿cuál sería?
22. ¿Qué papel usted considera que deberían jugar las IESP en los próximos años dentro del sistema educativo de Aguascalientes?

Cierre de la entrevista

Hemos concluido la entrevista, le agradezco profundamente su tiempo, su apertura y su valiosa colaboración, sus aportaciones son fundamentales para comprender con mayor profundidad las dinámicas de excelencia educativa en las IESP. Si desea aclarar, ampliar o corregir algún punto, este es un buen momento para hacerlo. También, si así lo prefiere, podemos compartirle los resultados generales del estudio una vez concluido el mismo, reitero el carácter confidencial de la información proporcionada y el uso exclusivamente académico de los datos.

¿Desea agregar alguna idea final que no hayamos abordado y considere importante? En caso de estar de acuerdo, ¿podemos contactarle posteriormente para aclaraciones puntuales?

Muchas gracias, nuevamente, por su participación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

D) Entrevista semiestructurada a especialista del SEAES

Introducción

1. ¿Cómo inició su vinculación con los procesos de acreditación y evaluación de instituciones de educación superior?
2. ¿Qué transformaciones ha observado en los últimos años en la manera en que se entiende o se aplica la acreditación en el caso de las universidades privadas?

Desarrollo

Categoría 1: Sentido, alcance y evolución de la acreditación.

3. Desde su experiencia, ¿cuál es el propósito principal de los procesos de acreditación en las IES privadas? ¿Se trata de garantizar calidad, de posicionamiento, de legitimidad institucional, etc.?
4. ¿Cree que la acreditación/certificación realmente se ha convertido en un mecanismo eficaz para elevar la calidad académica en las IESP? ¿Por qué?
5. ¿Qué elementos suelen pesar más en estos procesos: los indicadores formales (infraestructura, normatividad, documentos) o los elementos sustantivos (docencia, aprendizaje, pertinencia)?

Categoría 2: tensiones, límites y retos del modelo actual.

6. En su experiencia, ¿cuáles son los principales obstáculos o resistencias que enfrentan las IESP al someterse a procesos de evaluación o acreditación?
7. ¿Ha identificado casos en que las instituciones obtienen acreditaciones sin que se perciban mejoras reales en su quehacer académico?
   a. ¿A qué lo atribuye?
8. ¿Hasta qué punto cree que los procesos actuales de acreditación tienden a volverse más bien **burocráticos o ritualistas**, en vez de ser genuinos procesos de mejora?

Categoría 3: impactos reales en las instituciones.

9. ¿Qué efectos concretos ha observado que provoca la acreditación en las IESP? (Por ejemplo, cambios curriculares, inversiones, formación docente, etc.)
10. En su experiencia, ¿cómo reaccionan las comunidades académicas (directivos, docentes, estudiantes) ante estos procesos?
    a. ¿Se apropian de ellos, los perciben como imposiciones externas o algo intermedio?
11. ¿Qué papel considera que tienen las acreditaciones externas en la política estatal o nacional de ES, particularmente para las IESP?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

12. Desde su experiencia, ¿qué efectos concretos ha observado en las IESP tras someterse a estos procesos de evaluación o acreditación? (p. ej., visibilidad institucional, mejora académica, vinculación con el entorno laboral, etc.).
13. Desde su experiencia, ¿qué tensiones o limitaciones observa cuando se implementan estos procesos de evaluación de calidad?

Categoría 4: visión crítica y prospectiva.

14. Si tuviera que reformular el sistema de acreditación vigente para hacerlo más útil, justo o efectivo, ¿qué cambios propondría?
15. ¿Cree que es posible construir un modelo de evaluación que no legitime desigualdades ni reproduzca segmentaciones institucionales (élite vs. baja calidad)?
    a. ¿Cómo?
16. ¿Qué papel deberían jugar los organismos estatales en estos procesos?
    a. ¿Deben ser actores técnicos, acompañantes críticos, verificadores...?

Cierre

17. A su juicio, ¿cuál debería ser el futuro del sistema de acreditación de la ES en México, especialmente en el sector privado?
18. ¿Desea agregar alguna reflexión que no hayamos abordado y que considere importante para comprender los desafíos actuales de la evaluación institucional en las IES privadas?

Cierre de la entrevista

Hemos concluido la entrevista, le agradezco profundamente su tiempo, su apertura y su valiosa colaboración, sus aportaciones son fundamentales para comprender con mayor profundidad las dinámicas de excelencia educativa en las IESP. Si desea aclarar, ampliar o corregir algún punto, este es un buen momento para hacerlo. También, si así lo prefiere, podemos compartirle los resultados generales del estudio una vez concluido el mismo, reitero el carácter confidencial de la información proporcionada y el uso exclusivamente académico de los datos.

¿Desea agregar alguna idea final que no hayamos abordado y considere importante? En caso de estar de acuerdo, ¿podemos contactarle posteriormente para aclaraciones puntuales?

Muchas gracias, nuevamente, por su participación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS