



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica

Neo-Liberal Educational Reform in Latin America

Susana López Guerra (*)

susanalopezg@hotmail.com

Licenciatura en Intervención Educativa
Universidad Pedagógica Nacional, Querétaro

Marcelo Flores Chávez (*)

marcelofloresch@hotmail.com

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro

* Calle Playa Pie de la Cuesta s/n
Col. Desarrollo San Pablo, 76125
Querétaro, Querétaro, México

(Recibido: 4 de julio de 2005; aceptado para su publicación: 18 de enero de 2006)

Resumen

Con el argumento de la ineficiencia de los sistemas educativos de Latinoamérica, organizaciones políticas y de financiamiento internacional promovieron reformas para modernizar la educación en esta región, con la lógica del libre mercado. Chile fue el laboratorio de las reformas que posteriormente se generalizaron al resto de los países. En este artículo se analiza el argumento de la mejoría de la calidad educativa mediante la competencia, como una estrategia para privatizar la educación, con el traslado del

financiamiento público al privado, en detrimento de los sistemas educativos nacionales. Finalmente, se presenta la modernización y el fracaso del sistema educativo mexicano organizado desde el modelo del libre mercado.

Palabras clave: Reforma educativa, neoliberalismo, financiamiento de la educación

Abstract

Using the argument that the educational systems in Latin American were inefficient, international political and financial organizations promoted reforms to modernize the educational system in the region, using free market principles. Chile was used as a laboratory for these reforms, which later were applied to other Latin American countries. This paper analyzes the argument that educational quality would be improved through competitiveness as a strategy to privatize the educational system by transferring its financing from public to private sources to the detriment of the national system of education. Finally, this paper examines the modernization process and the failure of the Mexican system of education organized from a free market model.

Key words: Educational reform, neo-liberalism, educational financing.

Introducción

El actual modelo económico, sociopolítico y cultural de la globalización responde a una política de renovada concentración del capital en las elites mundiales. El intelectual norteamericano Noam Chomsky (2001) afirma que no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas públicas de Latinoamérica, sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento, que detallan específicamente cada área de la vida de los países no desarrollados, condicionando los empréstitos al cumplimiento de sus recomendaciones. Los gobiernos de Latinoamérica se han visto obligados a aplicar políticas similares para liberar los sectores productivos estructurales, reservados con anterioridad exclusivamente al Estado y, en un segundo momento, para liberar los sectores comercial, financiero y de servicios.

La premisa fundamental del neoliberalismo para reorganizar la vida económica, social y cultural en el ámbito mundial es el libre mercado. El juego de la competencia entre la oferta y la demanda sin restricción alguna. Este principio resulta absurdo, si se consideran las condiciones de desigualdad de América Latina en relación con los países desarrollados, ya que la mitad de sus habitantes vive en situación de pobreza.

Aun cuando el comercio de esta región representa 22% del comercio mundial, la riqueza se concentra en Estados Unidos y Canadá, y en las clases altas del continente por el traslado masivo de la riqueza del sur hacia el norte y por la distribución inequitativa de la riqueza al interior de las sociedades latinoamericanas (Birdsall, 1999). Es evidente, entonces, lo injusto de cualquier

política pública, incluida la educativa, fincada en las premisas de la competencia en condiciones de tan extrema desigualdad, tanto internacional como nacional.

La promoción de las reformas educativas en América Latina

Las reformas educativas neoliberales para América Latina fueron planteadas desde las instancias de poder internacional y nacional como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región. El diagnóstico y las propuestas para la modernización educativa de Latinoamérica se realizaron con la participación de los más diversos actores sociales de los Estados latinoamericanos, comandados por políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales de Estados Unidos. Identificaron que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, debido a la masificación de la matrícula y los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados. El problema de la calidad educativa en Latinoamérica quedó reducido a un problema de gestión.

La solución que propusieron fue transformar las estructuras y la organización de los sistemas educativos, mediante la lógica de la libre competencia del mercado. Se prescribió que las funciones, los recursos y las competencias de las instancias nacionales centralizadas se transfirieran a las locales, para lograr la eficacia en la administración de los recursos. La descentralización favorecería la autonomía de la administración educativa local, al reducir la subordinación de las instancias estatales a la instancia central nacional, con lo cual esperaban democratizar la educación. La ganancia adicional sería disminuir el pesado y costoso aparato burocrático y, con ello, contribuir al “adelgazamiento” gubernamental.

Los promotores de las reformas fueron El Diálogo Interamericano (DIA)¹ y el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID),² Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Net Work y otros. Así, para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica se creó en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, <http://www.preal.org>).

Los objetivos del PREAL han sido impulsar la descentralización de la gestión, la educación con equidad, y promover la calidad educativa, el perfeccionamiento docente y el financiamiento compartido por diversos actores sociales; la desconcentración de la gestión educativa hacia las municipalidades y la vinculación del sector empresarial con el sector social, los gobiernos locales y los padres de familia (Gajardo, 1999). Sus dos programas institucionales son “Empresa y educación”, diseñado para vincular la educación con los procesos productivos y para que el sector empresarial ejerza el liderazgo en el

mejoramiento de la calidad educativa, y el programa de “Pasantías para docentes en América Latina y el Caribe”.

Naomi Klein (2001a) ha estudiado el interés del empresariado por participar en la organización de las escuelas. Esta autora identificó cómo en Estados Unidos, desde finales de la década de los ochenta del siglo XX, las grandes corporaciones consideraron la incorporación de una gran masa de población juvenil –concentrada en las escuelas–, al consumo de sus productos. Eliminaron la frontera de la educación con la publicidad y, de esta manera, las escuelas se convirtieron en grandes centros publicitarios con anuncios y carteles exhibidos de manera constante y permanente a los alumnos para promover sus productos –tanto en forma impresa, como por medio de los programas computacionales introducidos en los equipos que donaron a las escuelas–. Transgredieron la privacidad de los jóvenes, exploraron sus intereses y pautas de *navegación* en la Internet, para inducir el consumo de productos ya existentes o para crear nuevos de acuerdo con lo “investigado”. Las grandes compañías de ese país reactivaron el consumo sobre este sector en la década de los noventa.

El sentido de la educación fue tergiversado mediante la promoción de premios a los alumnos que generaban nuevos diseños de venta o de promoción de los productos de las compañías patrocinadoras, como parte del currículo escolar. El argumento pedagógico esgrimido es que esta es la manera directa de vincular la escuela con el campo empresarial y el mundo laboral.

Otro aspecto han sido las políticas de donaciones en efectivo o en especie, con las cuales las grandes compañías imponen condiciones a escuelas, profesores y estudiantes, para que se abstengan de hacer críticas, censuras o de manifestarse en contra de sus políticas empresariales; a pesar de que esas mismas empresas causan daños a la salud, deterioran el medio ambiente, patrocinan acciones políticas en contra de gobiernos constitucionalmente instituidos en otros países o por sus políticas laborales nacionales o internacionales (Klein, 2001b). Por supuesto los valores educativos difundidos han sido la ganancia, la competencia y el *darwinismo social*.

Los antecedentes de las reformas educativas en Latinoamérica

Chile fue el laboratorio continental en la aplicación de las reformas educativas. En 1980 se fundó el primer Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y, en función de sus resultados, en 1981 se disminuyó la subvención a la educación pública (Núñez citado en Puiggrós, 1994). El mecanismo de privatización en Chile fue el Programa de Educación Particular Subvencionada, de tal suerte que entre 1980 y 1990, 22% de la matrícula de la escuela pública pasó a la escuela privada y de los recursos públicos a los particulares un monto de 402.4 millones de dólares (Rojas, 1997).

La descentralización educativa a los municipios y a las escuelas particulares tuvo como consecuencia que se modificaran las condiciones contractuales del profesorado, la jornada laboral y la destrucción de su organización gremial. En el aspecto administrativo y pedagógico, la flexibilidad curricular para adaptar los contenidos y objetivos mínimos a la realidad local se estableció mediante el Programa Escolar Institucional (PEI), lo mismo que sucedió en Venezuela, Colombia y Argentina.

La segunda parte de la reforma educativa chilena se realizó durante el gobierno de Concertación de Partidos por la Democracia, coalición de centro-izquierda que derrotó electoralmente al régimen militar; este cambio no significó la modificación del modelo económico social. El nuevo gobierno de la Coalición mantuvo la privatización educativa que la dictadura había impuesto. Los actores políticos de izquierda argumentaron que los costos para revertir las reformas educativas eran muy elevados e “imposibilitaban el tránsito a la democracia” (Rojas, 1977, p. 22); además consideraban la descentralización como una oportunidad para mayor protagonismo del poder regional, al promover la participación de los actores locales en la elaboración de las políticas educativas. En 1993 la legislatura – incluidos los partidos de izquierda– aprobó la *Ley de financiamiento compartido*, que autorizaba el cobro de cuotas a las escuelas particulares subvencionadas con el erario público, sin que el gobierno disminuyera la subvención, como estaba preescrito en el periodo de la dictadura (Rojas, 1997).

En Argentina el primer ensayo descentralizador fue en 1978 y demostró la incapacidad de las provincias para financiar las escuelas que se les transfirieron. El gobierno federal no cumplió con el financiamiento y la sociedad civil no pudo asumir, ni económica ni culturalmente, las funciones educativas que el Estado le delegaba. Los resultados de las investigaciones de Guillermina Tiramonti (Tiramonti, 1997) reportan que en el segundo intento, en 1991, el imaginario social del pueblo argentino inició un proceso de transmutación y pasó de considerar el financiamiento de la educación como un derecho humano y un deber del Estado, a tomarlo como un derecho a adquirirse por competencia de recursos financieros, bajo el esquema de la evaluación del rendimiento. Los padres de familia y docentes que en el año 1991 se manifestaban defensores de la escuela pública y resistían la tendencia privatizadora, para 1995 habían desarrollado en su lugar una fuerte competitividad interinstitucional por la obtención de los recursos extraordinarios, asociados al financiamiento de los proyectos educativos especiales.

Según los informes de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (Puiggrós, 1994; Tiramonti, 1997), los profesores de ese país han enfrentado una demanda social de orden asistencial más que pedagógica, ante la precariedad en la que vive la mayoritaria población marginal. Los maestros de las escuelas provinciales y de barrios populares disponen de alrededor de una hora promedio al día para dedicarse realmente a la enseñanza, pues las escuelas públicas se han convertido en comedores escolares y lugares de atención de salud y alimentación básica de niños, madres, ancianos y desocupados. Por su parte, la

clase media exige una formación que le posibilite la inserción inmediata en el mundo laboral para mantener la condición social, aunque los empleadores de la localidad o la región, que orientan de manera directa las políticas educativas locales, no puedan realmente satisfacer estas demandas.

El esquema modernizador probado en Chile y Argentina se repitió en Colombia, en 1994, con el programa “Al filo de la oportunidad”, en el marco normativo de la *Ley General de Educación*, en la que se estableció el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En el mismo año sucedió lo mismo en Costa Rica con la “Política educativa hacia el Siglo XXI” y a través del Consejo Superior de Educación. En Panamá con el “Pacto por la modernización de la educación panameña” y la estrategia decenal de “Modernización de la educación panameña”. En Brasil la experiencia ha sido diferente por causa de la relativa autonomía política de los sistemas educativos de los estados (Gajardo, 1999).

También en el mismo año, la experiencia se repitió en El Salvador con el plan “La educación de cara al siglo XXI” y con “La reforma educativa en marcha”, que contaron con la asistencia técnica de la Universidad de Harvard y el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

En todos los casos anteriores la evaluación ha sido utilizada para enfatizar los valores de la competitividad y el utilitarismo, los principios de la empresa privada – bono de calidad, salario de acuerdo a “rendimiento”, contratos con límites de tiempo para los docentes–, y la exaltación del prestigio de las escuelas privadas, a las que los estudiantes migran ante la depauperación de las públicas.

Ana De Salomé (2000) destaca el debilitamiento en la defensa de la educación superior pública salvadoreña ante la antidemocrática discriminación, segregación y antihumanismo del discurso educativo privatizador neoliberal. En la autogestión educativa, tal y como está planteada en el contexto de las políticas privatizadoras, los actores –maestros y padres de familia– se enfrentan a la responsabilidad de solucionar los problemas inmediatos de las escuelas, con los recursos a su alcance (tiempo y esfuerzo adicional, dinero personal o del colectivo). Esto implica una sobreexplotación y disminuye la presión hacia el Estado por la demanda social de los servicios educativos que tiene obligación de brindar. Sin una posición teórica que evidencie que en el sistema capitalista se favorecen las desigualdades sociales, la autogestión escolar se convierte en una instancia mediatizadora en la búsqueda de los cambios sociales estructurales.

La descentralización de la educación

El discurso político del “nuevo federalismo” ha sido la estrategia para la reorganización del Estado nacional, con una serie de políticas de gobierno para descentralizar los programas nacionales a los estados federados y a las municipalidades. Los cambios políticos se reducen a transformaciones administrativas y de gestión en dos direcciones: hacia el nivel estatal y local,

promoviendo la autogestión social y educativa; y hacia el nivel intergubernamental, que justifica la desaparición del Estado-nación y la innecesaria soberanía, con el fin de hacer más terso el libre comercio internacional.

El argumento explícito de las reformas para el “adelgazamiento del estado” es la necesidad de hacer eficiente el aparato administrativo, mediante la reducción de la estructura burocrática estatal, considerada en el neoliberalismo como la causal de la ineficiencia económica y social. Con el propósito de obtener la legitimidad de este discurso se presenta la necesidad de los cambios para beneficio de las mayorías, aunque su sentido real sea favorecer las leyes del mercado y mantener el control de las clases sociales (Ornelas, 2003).

Con la descentralización, la organización de la participación política nacional queda reducida en su movilización y potencial a lo local, y se fragmentan los actores políticos.

Otro efecto es la delegación de la responsabilidad del financiamiento de la educación a la población, mediante mecanismos de autofinanciamiento. Adriana Puiggrós (1994) denuncia que la descentralización educativa no significa la transferencia del poder a los sectores populares, sino a los grupos privados más poderosos. Tampoco significa la pluralización democrática de propuestas culturales, sino la balcanización de los discursos pedagógicos y el desmantelamiento de la educación estatal, que ahora se traslada al empresariado educativo nacional e internacional.

Reformas y calidad educativa

La actual concepción de la calidad en la educación se fundamenta en la *gestión de la calidad total* (GCT), paradigma altamente exitoso en las empresas privadas. Desde este enfoque se han analizado las causas de la “ineficiencia” de las empresas públicas y se han propuesto soluciones a las mismas. La idea es que para mejorar la calidad de los servicios y productos se debe impactar a los centros públicos con la lógica del libre mercado. El sistema GCT tiene los siguientes componentes: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos (*plan-do-check-act*); pero también incluye la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados. No hay que perder de vista que esta reingeniería surgió en la década de los cincuenta como una propuesta para aumentar la tasa de ganancia ante el agotamiento del modelo industrial taylorista-fordista.

Diversos estudios (Beare, Cladwell y Millikan; Caldwell y Spinks; López Rupérez, citados en Santana, 1997) identificaron en la GCT el factor fundamental de la eficiencia escolar privada y consideraron que lograría la excelencia en la pública. Al respecto, Santana (1997) afirma que existen suficientes evidencias de que no se pueden aplicar mecánicamente a las organizaciones públicas –incluidas las

escuelas—, los modelos ensayados en otro tipo de organizaciones. Además, citando a José Gimeno Sacristán, Santana advierte que en el establecimiento del desarrollo descentralizado del currículo propuesto en la GCT se prescribe el trabajo entre pares para la planificación, operación y evaluación autónoma. Sin embargo, si no va acompañado de capacitación, formación y apoyos materiales necesarios resultará una experiencia desastrosa, además de económicamente más costosa que el modelo centralizado. Los altos funcionarios y los mandos medios de la administración educativa, promotores de la gestión de calidad, responsabilizan a la escuela y al profesor del éxito o fracaso. Según Juan Escudero (1999), el último eslabón de la cadena de la administración educativa recibe el peso social, pedagógico y económico de sacar adelante la educación.

Calidad, evaluación y financiamiento de la educación

Uno de los axiomas de las reformas educativas es la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. Estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable a considerar fuese el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas. El presupuesto es que las clases sociales no existen, como tampoco existe la desigualdad socioeconómica y cultural entre los países desarrollados y no desarrollados.

Ferreiro (citado en Bustamante, s.f.), Tort (citado en Busatamante) y Sarmiento (citado en Bustamante) manifiestan que reiteradamente se ha demostrado que en la evaluación de las personas, independientemente del aspecto que se escoja, lo que se evalúa es su condición socioeconómica y no propiamente su inteligencia o la diferencia de capacidades de lectura, escritura u otro conocimiento. Es reconocido en el ámbito académico que 80% del resultado del aprendizaje corresponde a las condiciones socioeconómicas de la vida de las familias de los alumnos (IIPE-Buenos Aires, 2001). Llama la atención que este conocimiento sea soslayado, cuando no reprimido de manera sistemática, en el mundo académico y en la administración educativa.

La evaluación se convierte en un instrumento para la asignación de recursos. La manera en que opera queda esclarecida con el estudio de Eswin G. West (1998), quien reseña que en casi todos los países en desarrollo la comparación de resultados de las evaluaciones del rendimiento de escuelas públicas y privadas, siempre es superior el de las segundas. Sostiene que existen evidencias de que la competencia entre las escuelas públicas y privadas logra un mejoramiento de la oferta educativa cuando se proporciona la oportunidad a los padres de familia y alumnos, mediante la individualización del financiamiento, para que elijan la escuela que consideren con las mejores cualidades educativas.

Finalmente, según West (1998) el financiamiento individualizado del Estado a las escuelas privadas funciona como un igualador social y un acto de justicia, al proporcionar a las personas sin recursos suficientes la posibilidad de acceso a los

servicios particulares, que de ninguna otra manera obtendrían.³ De esta manera, queda justificada la subvención de la educación privada con fondos públicos, pues los alumnos obtienen los mejores puntajes en las evaluaciones, se mejora la calidad de la enseñanza mediante la competencia entre las escuelas públicas y privadas, y se logra la justicia social al igualar las oportunidades de educación privada en la población.

Los estudios ofrecidos como evidencia de esta lógica describen la realidad socioeducativa y fueron realizados con rigor metodológico; pero no explican las causas de la realidad que describen. Primero, no se considera que la empresa educativa privada esencialmente es un negocio cuyo objetivo es la ganancia, mientras que la educación pública tiene metas sociales más amplias. La privatización de la educación pública mediante el financiamiento del estado a las escuelas privadas es una inversión completa de los valores sociales, que privilegia a los que más tienen con los recursos de las mayorías que menos tienen. Pero, además, en contra de todos los argumentos de la liberación de los servicios educativos a las leyes del libre mercado, el subsidio a las escuelas particulares contradice este principio al subvencionar los negocios de los particulares con recursos públicos.

Aun en el caso de asumir la idea de que la subvención del pago de la colegiatura en las escuelas privadas ofrece oportunidades sociales, la colegiatura no es más que una pequeña parte del gasto educativo generado por la escolarización privada; el alumno y su familia ingresan a un mundo de necesidades materiales y simbólicas inscritas en los valores de clase social, muy distante de su condición socioeconómica real, gastos para las cuales nadie les subvencionará.

Los problemas de desigualdad socioeconómica y cultural no los genera la educación, como tampoco los resuelve. Lo que se observa es un traslado de la atención del origen de los problemas económicos y socioculturales al ámbito escolar, abandonando la auténtica búsqueda de soluciones sociales integrales y de justicia social.

Hay que recordar que el ínfimo financiamiento para el crecimiento sostenido de los países latinoamericanos y para la cobertura de los sistemas educativos es lo que ha deteriorado la calidad de los servicios, y no a la inversa, como se pretende hacer creer cuando se presenta como causa lo que en realidad es un efecto. Tan solo en México de 1982 a 1987 el sistema educativo mexicano perdió la tercera parte del financiamiento real y los salarios de los docentes se mermaron de un 50% a un 60% (Noriega, 1997).

Con el discurso de la calidad educativa la escuela pública queda desmeritada por los resultados de las evaluaciones realizadas a sus alumnos, su presupuesto queda disminuido al individualizar el financiamiento para la educación y trasladarse al sector privado. La escuela pública queda instalada en la precariedad financiera, pedagógica y cognitiva, de tal manera que pierde cualquier posibilidad de ser instancia de movilidad social.

El caso de México

Las políticas públicas educativas han sido orientadas para armonizar el sector educativo con el resto de las políticas públicas dirigidas al cambio estructural y vinculadas con la reforma del aparato del Estado. Los componentes de dicha reforma han sido: el retiro del Estado federal de la educación, mediante la descentralización administrativa y la federalización; el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas de educación básica, las normales y la Universidad Pedagógica Nacional a los estados y municipalidades; la privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad *con costos compartidos*, atendiendo a la población marginal con los programas compensatorios y, de lo más importante, una explícita vinculación con el empresariado en todos los niveles educativos.

Inicialmente era importante la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el fin de asegurar que el magisterio no se opusiera a los cambios administrativos, pedagógicos y de valores que se llevarían a efecto. Actualmente el SNTE conserva aún su condición de organización nacional después de la federalización, aunque ha sido acotado, reestructurado y puesto, por su cúpula, al servicio del proyecto neoconservador. Margarita Noriega (1997) afirma que en el esquema del modelo modernizante del desarrollo educativo se frena el crecimiento de las universidades, enfatizándose la calidad sobre la cobertura; se incrementan las cuotas y se minimiza la participación de los sindicatos, estableciendo un sistema de estímulos individualizados, evaluaciones institucionales y por proyectos. La demanda estudiantil se encauza hacia las universidades tecnológicas y hacia instituciones de educación superior privadas.

El rumbo político ha estado sujeto al mismo tipo de coacción que ya surtió efectos en los cambios económicos, y las presiones del gobierno y de las elites para influir en un cambio cultural favorable a los intereses empresariales, nacionales e internacionales se hacen de manera cada vez más intensa. Los procesos de “adaptación” a las nuevas tendencias y políticas educativas se han realizado con la sobredeterminación en el rumbo económico impuesta por las presiones externas que han avasallado y desgastado la capacidad de respuesta y de movilización de los diferentes actores sociales mexicanos.

La cooptación de la izquierda mexicana ha jugado un papel importante, un ejemplo es la Universidad de Guadalajara (UdeG) en México, antaño combativa y socialista, que se ha orientado académicamente hacia la excelencia académica elitista y para la productividad, dejando de lado el concepto de educación *popular*. No sólo se ha reducido la matrícula con el argumento de mejorar la calidad educativa a la excelencia, también se cambiaron oficialmente los objetivos educativos con el *Plan de Desarrollo Institucional 1995-2001* para vincularlos prioritariamente con el sector productivo y empresarial (Navarro, 1998).

Los otrora líderes estudiantiles de izquierda, después rectores de la UdeG, al amparo del discurso modernizante presentaron las reformas universitarias

auspiciadas por la iniciativa privada del Estado de Jalisco y la embajada norteamericana. Adolph Horn Steven, representante de la comunidad empresarial estadounidense en Guadalajara, presidía en el año 2002 la fundación universitaria que ha financiado las reformas de la UdeG (Cuellar y Frías, 2002).

La tergiversación de la información o la desinformación a la población por el gobierno, a través de los medios masivos de comunicación, ha jugado un papel determinante en este proceso, pero también hay que destacar el oportunismo de los académicos para colocarse acriticamente en la tendencia del discurso modernizador.

El proyecto educativo del actual gobierno de Vicente Fox es la continuación de la política educativa de los gobiernos precedentes. El “Programa Escuela de Calidad” (PEC) es en México la implementación de la estrategia de GTE en la transformación de la organización y el funcionamiento del sistema educativo mexicano. El PEC tiene como objetivos explícitos la reorientación de la gestión federal y estatal de las escuelas hacia el interior de los centros escolares. Pedagógicamente es la elaboración en autonomía de un proyecto escolar y la instrumentación de mecanismos de rendición de cuentas del sistema, mediante la evaluación de las escuelas y el profesorado. En la modalidad mexicana la “sana competencia” no se realiza entre las escuelas, sino contra el proyecto escolar que los propios integrantes de las escuelas elaboran y se “autoimponen”, con el fin de que se les asignen los recursos extraordinarios. Formalmente se legaliza con el *Convenio de desempeño*, que es signado por los profesores, el personal directivo y el Consejo Escolar de Participación Social, así como las instancias educativas estatales.

Como los objetivos oficiales de este proyecto son el fomento del financiamiento educativo compartido para la obtención de recursos adicionales –a fin de hacer viable el proyecto escolar–, el personal de la escuela debe tramitar los recursos adicionales con el Consejo Municipal de Participación Social ante las autoridades estatales y federales (Secretaría de Educación Pública, 2003).

El argumento de la responsabilidad de los profesores para la transformación de la gestión escolar y del rendimiento educativo se fundamenta en que éstos deben asumir los compromisos que signaron, aportando su creatividad –como si hasta ahora no hubieran realizado su trabajo creativamente–, con el liderazgo gerencial del director e inspirados en la ideología empresarial. Es fácil identificar cómo la responsabilidad del Estado de ofrecer resultados educativos a la sociedad, con eficiencia y calidad, se desplaza al profesorado.

El profesorado participa en el proyecto escolar más allá de su horario de trabajo para la gestión y tramitación del financiamiento, por ahora adicional. La planeación debe realizarla con una autoevaluación, así como la contabilidad de los recursos financieros que se otorgan, sobre los cuales se le pueden fincar responsabilidades si no repercuten en el mejoramiento educativo comprometido. Los parámetros de rendimiento son elaborados por un grupo de expertos que han diseñado estos indicadores para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) y con los cuales se compara el rendimiento de estudiantes pertenecientes a este organismo con los mexicanos.

Por otra parte, el traslado de la responsabilidad financiera del Estado para proporcionar educación a los padres de familia se presenta con el argumento de que ésta debe tener un financiamiento compartido. En lo ideológico se ofrece el discurso liberal de que los padres tienen el derecho a elegir la orientación de la educación de sus hijos. Este principio del liberalismo del siglo XIX interviene en la reorientación neoliberal de la educación en México; sin embargo, en una paradójica alianza con el conservadurismo de la Unión Nacional de Padres de Familia se infiltran los valores que antaño combatieron los liberales, al negar la tríada de valores educativos nacionales históricos: una educación pública, gratuita y laica.

Con el derrumbe del sistema productivo, el incremento del desempleo, la concentración de la riqueza en una pequeña elite y el aumento de la pobreza a la mayoría de la población, el modelo de desarrollo económico-político y social-educativo fincado en la liberación comercial, han mostrado su fracaso en Latinoamérica. México es el ejemplo más acabado de ese fracaso a 10 años de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (Núñez, 2004). En las últimas evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, México ha ocupado los últimos lugares en los resultados en comprensión lectora y escrita y en ciencias (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003).

Seguir en este derrotero es persistir en el error, se requiere el cambio a un modelo de desarrollo económico, político, social y educativo alternativo, que redistribuya la riqueza material y simbólica y promueva auténticamente el desarrollo científico, tecnológico y cultural nacional.

Referencias

Birdsall, N. (1999, 18 de marzo). *Globalization and the developing countries: The inequality risk*. Trabajo presentado en Overseas Development Council Conference, "Making Globalization Work," Washington, DC. Consultado el 3 de junio de 2003 en: <http://www.carnegieendowment.org/publications/index.cfm?fa=view&id=38>

Bustamante, G. (s. f.). *Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa. A propósito de la evaluación masiva en Colombia*. Semiótica discursiva. Consultado el 23 de febrero de 2003 en: <http://www.geocities.com/semiotico/bustamante1.html>

Casson, J. y Brooks, D. (2002, 7 de mayo). Legisladores de EU exigen investigar el papel de la Casa Blanca en el golpe en Venezuela. *La Jornada*. Consultado el 7 de mayo de 2002 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2002/may02/020507/024n1mun.php?origen=index.html>

Cuéllar, M. y Frías, C. (2002, 11 de marzo). Una reforma académica de excelencia marca el cambio radical de la UdeG. *La Jornada*. Consultado el 12 de marzo de 2002 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2002/mar02/020312/040n1soc.php?origen=soc-jus.html>

Chomsky, N. (2001, 25 de enero). *La globalización en América Latina*. Trabajo presentado en la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar, Guadalajara, Jal., México.

Escudero, J. M. (1999). Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. *Heuresis*, 2 (5). Consultado el 12 de julio de 2002 en:

<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n5.htm>

Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década (Cuaderno de trabajo No. 15). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Consultado el 10 de abril de 2002 en:

<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\PREAL%20Documentos&Archivo=gajardo15espa%F1ol.pdf>

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires. (2001, agosto). *Informe sobre educación y pobreza* (Informes periodísticos para su publicación, No. 3). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires, UNESCO. Consultado el 23 de febrero de 2003 en:

http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/prensa/informes/pdfs/informe03_educypobreza.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2003). *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*. Consultado el 14 de agosto de 2003 en: <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>

Klein, N. (2001a). El mercado joven y el marketing del estilo cool (cap. 3). En *No logo. El poder de las marcas* (Trad. A. Jockl, pp. 93-118). Barcelona: Paidós.

Klein, N. (2001b). Las marcas y la enseñanza (cap. 4). En *No logo. El poder de las marcas* (Trad. A. Jockl, pp. 119-139). Barcelona: Paidós.

Navarro, M. Á. (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa* [versión en electrónica] México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Consultado el 2 de marzo de 2002 en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib40/indi.htm>

Noriega, M. (1997). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés Editores.

Núñez, K. (2004, 2 de junio). México, ejemplo del fracaso de la apertura comercial: UNCTAD. *La Jornada*. Consultado el 2 de junio de 2004 en: <http://www.jornada.unam.mx/2004/jun04/040602/022n1eco.php>

Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultada el 3 de junio de 2003 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-ornelas.html>

Puiggrós, A. (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. México: Paidós.

Rojas, A. (1997). ¿De la resignación al asentimiento? Doce años de privatización de la educación básica y media en Chile. Hipótesis para una evaluación política. En M. Noriega (Coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales. Investigación educativa 1993-1995* (Tomo 3, pp. 17-23). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad Pedagógica Nacional.

Salomé, A. de (2000, julio). *Lucha y resistencia ante la reforma neoliberal de la educación en El Salvador*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional Identidad y Educación en América Latina, México, D. F.

Santana, P. J. (1997). ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo? *Heuresis*, 1 (1). Consultado el 12 de julio de 2002 en: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-1.html>

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Escuelas de calidad. Financiamiento* Consultado el 15 de julio del 2002 en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/pub/quees/financia.html>

Tiramonti, G. (1997). Descentralización y reestructuración social: ¿Movimientos complementarios? En M. Noriega (Coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales. Investigación Educativa 1993-1995* (Tomo 3, pp. 24-33). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad Pedagógica Nacional.

West, E. G. (1998, octubre). *Un estudio sobre principios y prácticas de los vouchers educacionales* (Cuaderno de trabajo No. 12). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Consultado el 10 de abril de 2002 en: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\PREAL Documentos&Archivo=west12español.pdf>

¹ El Diálogo Interamericano (Inter-American Dialogue) es la guía central de Estados Unidos en el análisis político y en asuntos de comunicación e intercambio en el hemisferio occidental. Los patrocinadores del Diálogo Interamericano son las principales transnacionales norteamericanas como se puede ver en su página electrónica (<http://www.thedialogue.org/programs/corporate/members.asp>)

² La United States Agency for International Development (USAID), (<http://www.usaid.gov>) financia organizaciones no gubernamentales en Latinoamérica, con el fin de orientar las políticas internas de los países de esa región, hacia objetivos o intereses norteamericanos. El ejemplo más evidente ha sido la participación de Adolfo A. Franco y Otto Reich (este último Subsecretario de Estado para Asuntos Hemisféricos, de Estados Unidos) en la organización del fallido “golpe de estado” contra el gobierno constitucional de Venezuela de Hugo Chávez. Franco ha sido funcionario del más alto cargo para América Latina de la USAID y en el sitio web de la organización (<http://www.usaid.gov/espanol/franco.html>) se le identifica como uno de los cien hispanos más influyentes en Estados Unidos. Otto Reich ocupó a principios de los años ochenta el mismo puesto (Casson y Brooks, 2002).

³ El financiamiento individualizado es la subvención gubernamental en diversas modalidades: subvención directa a las escuelas por el número de alumnos matriculados, sean instituciones públicas o privadas, es el caso de Chile, Colombia y Guatemala. Otra variante es directamente otorgar a los padres de familia *vales*, *cheques*, *becas* o *vouchers educativos*, para que elijan personalmente la escuela de su preferencia –tal como se lleva a cabo en Suecia, Estados Unidos y Gran Bretaña. Una versión más es la combinación de ambas estrategias, como se realiza en Canadá (West, 1998).