

## REFORMAS Y DESIGUALDAD EDUCATIVA

**Gonzalo Cabrera Núñez**

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 022 Tijuana, Baja California  
gcabreranet@gmail.com

### Resumen

El presente escrito contiene una de tantas definiciones de reforma educativa, seguido del apartado que hace una crítica a los discursos oficiales sobre las reformas en América Latina y su encuadre en la globalización de la economía, luego se describe un recuento de las reformas educativas en México a partir de la revuelta revolucionaria. Después se identifican los actores y grupos de poder que deciden las políticas educativas del país, donde se refleja la continuidad del sistema educativo mexicano a los intereses económicos y políticos del mercado internacional y los sectores productivos. Se continúa con una reflexión sobre el fracaso de las reformas así como los retos pendientes de todos los actores escolares, reflejadas en las desigualdades sociales en América Latina y en particular México. Por último, se anotan las conclusiones.

Palabras clave: Reforma educativa, desigualdad social, política educativa, educación superior,

### Introducción

En México, estamos alejados de seguir el ideal de José Vasconcelos, donde el sentido de la educación perseguía que los mexicanos se apropiaran los principios de igualdad, la justicia social, la democracia y el mejoramiento humano. Posterior a la revuelta revolucionaria las autoridades educativas emprendieron agotadoras jornadas en todo el país acompañadas de emotivos discursos, donde convocaban a los educadores entregarse con pasión y misticismo a las tareas educativas en el nivel básico, sin reclamo alguno, solo al compromiso de la reconstrucción nacional, en base a una ideología nacional, antes que dar respuesta al ordenamiento de la economía (Vasconcelos 1923, p.192). De 1924 a 1940 la única recompensa que recibía ese ejército de educadores mexicanos, sin formación normalista, era servir a la patria y sentir la satisfacción del deber cumplido; Educadores que mostraban atributos de servidores comunitarios y que fueron elegidos por saber leer y escribir para alfabetizar a la población en todo el país y en particular, en las zonas rurales

(Juárez 2000, p.3). En referencia a la cita de Alejo Carpentier, esperamos que en la sensación del caos educativo, las fuerzas sin rostro, no desaten el terror ante las reformas educativas en el medio escolar.

### **Una definición de reforma educativa**

Es necesario definir lo que es una reforma en educación, ya que se puede estar hablando de reformas educativas a decisiones tomadas por los gobiernos sin que se realicen cambios organizacionales y de forma estructural en los diferentes niveles del sistema educativo. Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán mencionan que las reformas educativas son actos de gobierno, es decir, son acciones donde el estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, resultado de un proceso complejo donde intervienen factores externos e internos a la realidad social educativa del país (Díaz e Inclán 2001, pp. 3-4).

En particular y para el presente trabajo, la definición de reforma educativa es la que comparto con Zaccagnini (2004). ...“cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejorar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc.”

([www.campus-oei.org/revista/ de los lectores/338Zaccagnini.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/338Zaccagnini.pdf)).

### **Reformas educativas en América Latina.**

Los discursos plagados sobre la globalización y bajo la lógica del control de los mercados en la contienda de la competitividad, tratan de justificar el desplazamiento de la teoría del capital humano. En la lucha constante sobre el progreso económico de los países y la constante competencia por los consumidores le atribuyen el papel a la escuela, el habilitar a las personas para que obtengan ingresos de acuerdo a niveles de vida modernos o civilizados y en la tesis económica pura, aseguran que la suma de esos esfuerzos se reflejara en economías nacionales e internacionales estables.

Eso conduce a sustituir la teoría de movilidad social como objetivo de la formación en las personas y subordinar los procesos y sistemas educativos a las demandas económicas. A partir de fines del siglo XX en América Latina se ha pasado del estado nacionalista, hacia el estado desarrollista y hoy se suele llamar estado liberal, donde la oferta y demanda como fuerzas de mercado son las que deben orientar las decisiones de los gobiernos. En otras palabras, en el nuevo contexto de la globalización identificado por su relación con las teorías del mercado, imprimen otro ritmo en el orden nacional e internacional, estableciendo nuevas relaciones entre política y economía, cuyo desenlace en cuanto a las decisiones políticas nacionales sobre las reformas educativas, quedan subordinadas al interés económico (Díaz e Inclán 2001, p.4).

El reacomodo de la economía mundial entre la década de los setenta y ochenta orientó un nuevo enfoque sobre el crecimiento económico, donde se pide incorporar la calidad y la preparación de la enseñanza en la economía. Se toma como referencia el papel activo que desempeña Asia en el concierto mundial, donde su fuerza laboral tiene en promedio 9 años de educación contra casi 5 en los países de América Latina. El financiamiento de los organismos mundiales siguen esta tesis, en particular el Banco Mundial (BM) donde la relación costo-beneficio, la tasa de retorno, las competencias adquiridas, limitar el papel de los gobiernos en las decisiones, los rendimientos sobre la calidad, las evaluaciones externas, los sistemas de gestión de calidad, las evaluaciones en base a indicadores de desempeño y la descentralización de los sistemas educativos, son los elementos a evaluar en las decisiones de inversión en los niveles educativos (Rivero 2000, pp.104-105).

La influencia y las presiones del BM son fuertes y han llegado a recomendar a los gobiernos invertir menos en la formación inicial de los nuevos docentes y atender con mayores recursos financieros la capacitación en servicio, buscando aplicar la fórmula costo-beneficio (Rivero 2000, p.127). En educación primaria el BM recomienda revisar los libros de texto, evitar incrementos salariales a docentes que no estén vinculados al análisis de resultados, descentralizar los sistemas educativos y justificar un proyecto escolar unificado (Díaz e Inclán 2001, p.5).

El sentido del cambio educativo por competencias, es que anteriormente se formaban personas con conocimientos para toda la vida y actualmente se trata que las personas aprendan de forma permanente. Ahora se pide que la educación siga perdurando toda la vida en las personas con ventajas de diversidad, flexibilidad y se tenga acceso en tiempo y

espacio, bajo el enfoque educativo en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir. Se complementa a estas capacidades con el aprendizaje, dotar a los alumnos de criterios para la selección de información clave para darle sentido social y académico, capacidad de auto aprendizaje, tener iniciativa propia, la resolución de problemas y todas las habilidades del razonamiento superior (Castro 2007, p.19).

Una de las motivaciones importantes en las reformas es que la educación es impulsora de equidad social acompañada de mecanismos jurídicos, reestructuración de sistemas educativos, incremento de recursos y acceso a préstamos internacionales para atender los nuevos procesos educativos y asumir las reformas educativas como política de estado sin mediar o interrumpir en los periodos de gobierno (Rivero 2000, p.107). Cabe recordar que también las reformas educativas en América Latina se realizan en paralelo con las crisis y los ajustes económicos de los países y por lo tanto, el sector educativo queda sujeto a las decisiones presupuestales y en varios casos a la reducción del gasto escolar (Guzmán 2005, pp.4-5).

De acuerdo a un recuento en las últimas dos décadas se desprende que en América Latina se aplican tres tipos de políticas educativas con distintos propósitos e impactos. Una comprende un conjunto de políticas tendientes a mejorar la calidad y la eficiencia y se caracterizan por ser estrictas, se le conoce como reforma hacia adentro; la segunda, apunta al crecimiento de la matrícula y tiende a ser más flexible y cambiante que la primera, llamada reforma hacia afuera. Y la tercera reforma centrada en la autonomía de las escuelas y la descentralización pedagógica donde las decisiones curriculares y pedagógicas de los gobiernos centrales se transfieren a los centros escolares (Guzmán 2005, pp.1-2).

A partir de un modelo base en una esfera mundial, a los profesores se les ubica como proveedores educativos y como beneficiarios los alumnos junto con sus familias. Los maestros suelen estar bien informados sobre las decisiones de las políticas que tuvieron efecto en su práctica docente y vida laboral; en cambio, las familias y los alumnos no están organizados y no reciben información sobre lo que sucede en los planteles escolares y sobre todo, de las decisiones que se toman sobre educación. Este distanciamiento hace que cualquier cambio de política, presupuesto o reforma normativa logre establecerse sin resistencia alguna por las familias y los alumnos; en cambio, los docentes tomaran acciones inmediatas en defensa solo de sus intereses laborales a través de sus gremios o sindicatos.

Un ejemplo evidente es el desempeño escolar sobre el cual descansan los resultados de una buena educación, misma que las autoridades educativas y las familias no atienden de manera oportuna, ni reclaman resultados debido a su participación marginal en todo el proceso formativo escolar, ajeno al manejo administrativo y el desconocimiento de los alcances o resultados esperados. Si las decisiones sobre políticas son centrales y el complejo de actividades que desarrollan los actores dificulta su seguimiento y evaluación en términos cuantitativos. Una forma de pasar la prueba para medir la eficiencia de las políticas educativas se puede conocer cuando en el mediano plazo se logra la colocación de egresados en el mercado laboral y en esta medición o inserción laboral satisfactoria se deberían evaluar las políticas educativas (Navarro 2006, p.6).

La pugna entre centros escolares es ofrecer egresados competitivos ya que sus directivos interpretan que sus programas son competitivos y los utilizan como estrategia para estar a la altura mundial (Castro 2007, p.6). Los directivos escolares interpretan que sus egresados deben desarrollar habilidades, conocimientos y competencias que el mercado laboral les demanda, a la vez, están preocupados por mantener certificaciones y evaluaciones que les otorgan organismos internacionales y nacionales.

Los directivos de los centros escolares, en particular de educación superior se convierten en adictos a los rankings (Días 2005, pp.5-6), las credenciales y la venta publicitaria de sus escuelas con programas de excelencia en busca de alumnos-consumidores, bajo el lema de la competitividad, (Guzmán 2005, p.4), la mejora en la eficiencia terminal, la vinculación con el sector productivo y la sociedad, la adecuación de la normatividad y la búsqueda de recursos financieros extraordinarios en base a evaluaciones y acreditaciones por organismos externos (Luengo 2003, pp.9-10) dejan de lado cualquier política que atienda una formación educativa integral hacia el alumnado.

La autonomía universitaria con sus órganos de gobiernos queda en segundo plano y es desplazada la participación del trabajo colegiado académico, para dar respuesta a esta competencia oficial dirigida desde la SEP y las presiones de muchos actores, en especial las fuerzas del mercado y sus necesidades de producción. Los fines académicos están sujetos a la lógica avasalladora del rendimiento, la eficiencia, la producción y la competencia en sí misma.

El riesgo que los sistemas educativos queden cautivos por los proveedores, los actores de las fuerzas productivas o docentes movidos por sus intereses gremiales, se puede evitar al

promover la incorporación de mecanismos compensatorios, donde se ejerza una administración pública eficaz que rinda cuentas a la sociedad y complementada con una planta docente comprometida en su servicio, con vocación docente profesional actuando en demanda del interés público.

En América Latina las medidas compensatorias no han logrado romper la capacidad de resistencia sindical de los docentes, es entonces que las políticas educativas sean de corto plazo, ya que la presión de los docentes sindicalizados actúan bajo amenaza de estallar huelgas, realizar movilizaciones y marchas callejeras, llevar a cabo bloqueos de avenidas, realizar suspensiones de clases y también, coaligarse con partidos políticos como medida de chantaje en tiempos electorales (Rivero 2000, p.126).

Cuando la política educativa busca incrementar la matrícula, todos los actores están de acuerdo y cuando se pide calidad y eficiencia surge de manera inmediata la oposición o resistencia por atender esta solicitud. Mas matrícula es creación de empleo, construcción de edificios, usos de transporte colectivo, compra de mobiliario, atención del servicio educativo, mayor presupuesto, mayor comercio, mas economía y suma de capital político para todos.

A pesar de la expansión de la matrícula, en los años noventa, los actores políticos y empresariales en la visión modernizadora identificaron alertas que los obligo a presionar para implementar reformas económicas y nuevas políticas públicas observando el peso de Asia en la economía mundial y las evidentes pautas de la globalización. Resultado de las decisiones ante esta embestida de competencia en los mercados, se acelera las descentralizaciones de los sistemas educativos, la convocatoria en la participación de todos los actores en los procesos educativos, la atención a localidades excluidas históricamente, el financiamiento para equilibrar el déficit escolar, y el apoyo de fondos económicos para la permanencia de los alumnos en desventaja socio-económica (Navarro 2006, p.9).

Así es como se puede simplificar el proceso político de las reformas educativas en América Latina; los dos actores importantes en la trama educativa son los gobiernos centrales, a través del ejecutivo y los sindicatos, donde la elaboración de la política educativa está cargada en el acceso y expansión de la matrícula y dejando en segundo plano la calidad y la eficiencia, así como la exclusión de los docentes en las decisiones de las reformas educativas. En esta toma de decisiones, el docente como ideal profesional autónomo que decide sobre asuntos pedagógicos, pierde toda participación y se convierte en un sujeto

pasivo, sumiso, obediente y ejecutor técnico de lo que deciden los gobiernos centrales a través de sus técnicos y líderes sindicales (Guzmán 2005, p.6).

Un gran número de docentes no se sienten parte de las reformas educativas y los esfuerzos nacionales, ya que no se identifica con sus fundamentos desde su concepción; son docentes con doble jornada y donde desempeñan su trabajo en condiciones no satisfactorias, generando ambientes de poca o nula participación en los procesos de reformas, que consideran externos a su trabajo en el aula (Rivero 2000, p.127). Se puede resumir que en las reformas educativas, los docentes son testigos presenciales debido a su falta de participación, y reflexión en los organismos colegiados con capacidad de decisión.

Ante la ausencia de análisis serios de la función pedagógica, el mejoramiento del docente se da en forma mecánica por las autoridades educativas con cursos cortos obligatorios anualmente, cursos o diplomados a distancia y la aplicación de un sistema de evaluaciones. Se afirma que además de la situación salarial, los docentes se sienten insatisfechos de su condición laboral y profesional (Díaz e Inclán 2001, p.6). También las notas dicen que el docente ha internalizado su papel de empleado ya que defiende su salario como los demás obreros, y su sentido intelectual y profesional ha quedado en el discurso (Díaz e Inclán 2001, p.5). El docente debe ser parte de las reformas educativas desde su construcción y no puede quedar reducida a que se apropie de ellas sin la reflexión crítica o los aportes técnico pedagógico.

Las formas como se generan las reformas por sus técnicos y políticos y su resistencia por varios actores debe ser motivo para identificar estrategias diversas para superar obstáculos y en este sentido, tal vez las políticas de las reformas educativas en América Latina deben tener en cuenta la interacción entre estructura, acción y procesos. La estructura se da con las instituciones durables de la evolución de las economías nacionales y los sistemas políticos. Al tomar en cuenta estas variables de análisis es posible entender sus efectos en las reformas educativas (Grindle 2000). El análisis a profundidad de las estructuras y de los incentivos a las instituciones dará luz de las resistencias ante las reformas. Lograr el quiebre o cambio en las estructuras va permitir la oportunidad de comprender las reformas como procesos para el diseño y puesta en marcha por todos los actores sociales.

### **Reformas educativas en México**

Las políticas educativas en México se ven representadas en proyectos educativos desde 1917 en las campañas de alfabetización en las escuelas rurales, surge el proyecto de educación socialista para alcanzar el ideal de una sociedad igualitaria en 1934, para eso ya se había creado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. En 1945 aparece el proyecto de educación tecnológica orientada al proceso de industrialización y desarrollo tecnológico del país, le sigue en 1952 el proyecto de unidad nacional y en 1958 aparece el plan de 11 años para atender la explosión demográfica y nace el libro de texto gratuito.

En 1976, 1979 y 1982 la reforma de descentralización educativa y la planeación institucional dan pauta al plan nacional, los programas y metas del sector, la cultura y la creación del deporte. En 1982 se acentúa una crisis económica nacional que afectó los programas educativos en lo financiero, para 1988 el programa de modernización educativa indicaba la obligatoriedad de la educación secundaria mantenía el énfasis en la descentralización y se pedía el apoyo al rezago escolar.

El programa de desarrollo educativo 1995-2000 centro sus objetivos en la cobertura y eficiencia terminal así como el financiamiento y la evaluación, de 2001 a 2006 enfatizó sus objetivos en el bachillerato y en la educación técnica y el programa sectorial 2007-2012 en sus objetivos pide atender la calidad, reducir las desigualdades educativas, impulsar las tecnologías de la información y comunicación, la educación integral, formar personas responsables socialmente, fomentar la transparencia y la corresponsabilidad participativa (Laiz, 2009, pp.1-21).

En el caso de México, el presidente de la República, su secretario de educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llegaron al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. El ANMEB o acuerdo de las tres arres definía las tres líneas de políticas educativas: 1. Reorganización del sistema educativo, 2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos y 3. Revaloración de la función magisterial. Ahí se dispuso que el sistema educativo mexicano iniciara la descentralización educativa hacia los estados, donde los gobiernos estatales deberían asumir la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como la formación inicial y en servicio de los docentes. (Zorrilla y Barba 2009, pp.6-8).

Con esta medida oficial de la SEP se pensaba resolver la falta de cobertura y mala calidad del sistema educativo, pero sobre todo, restarle poder al SNTE que controlaba un gran

número de puestos administrativos, bloqueaba cualquier iniciativa de descentralización, donde la afiliación es obligatoria para los profesores, con adhesión y pago de cuotas impuestas de sus miembros, sin competencia sindical en el gremio bajo protección de la ley y su alianza incondicional con el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Los beneficios de este corporativismo es que el SNTE cuenta con espacios reservados en las cámaras de diputados y senadores solapados por los gobiernos en turno. Lo paradójico es que con ese poder y los intentos anteriores de modernización que ponían en riesgo constante su control político, se da la descentralización educativa hacia las entidades federativas debido a la afinidad política de origen y las negociaciones entre los gobernantes y el SNTE bajo la estructura y control del PRI.

Durante más de 70 años en México era lo mismo SEP-PRI-SNTE. El ejecutivo, el secretario de educación, los gobernantes de los estados y los líderes del SNTE habían surgido de las mismas filas del PRI, por tanto, cualquier posible brote de inconformidad era sofocado por sus mecanismos de subordinación y control en aras de la unidad partidista y la estabilidad política del país.

Un avance importante derivado del ANMEB son los estímulos económicos a través del desempeño del docente contra el anterior pago en base al mérito. En 1993 Carrera magisterial como fuerte promotor de la capacitación y actualización docente no nació como un logro del SNTE, más bien, es a iniciativa del gobierno federal a través de la SEP como un aporte económico de forma permanente, en lugar del pago de primas de una sola vez, que otorga el gobierno federal y las entidades federativas por la vía de fondos económicos a los docentes que realizan un esfuerzo individual o en conjunto, de quien enriquece sus saberes con la apropiación de conocimientos actualizados en varias disciplinas del campo educativo.

La capacitación y actualización de docentes en servicio, el incremento al salario base y carrera magisterial son las tres estrategias de la política derivada del ANMEB, surgida desde las decisiones centrales hacia las entidades del país (Zorrilla y Barba 2009, p.18).

### **Reformas educativas mexicanas en educación superior**

Las tensiones entre continuidad y cambio educativo mexicano están presentes a lo largo de toda su historia. Ante la llegada del Partido Acción Nacional (PAN) a la presidencia del país en el año 2000, después de un régimen controlado por el PRI por más de 70 años, las

expectativas de la población fueron muchas en cuanto a la pobreza y desigualdad que laceran a millones de mexicanos. La recesión económica internacional y nacional provocaron una reducción de los recursos públicos debido en gran medida por caída de los precios del petróleo y los bajos ingresos fiscales. Esta situación económica sujeta al gobierno del llamado “cambio” dirigido por el Lic. Vicente Fox Quezada y repercutió en las políticas públicas y de forma particular al sistema educativo.

Las reformas y las políticas educativas a la llegada de Vicente Fox han sido de equilibrio entre continuidad y cambio respecto a las administraciones anteriores; esto se debe en parte a los aciertos anteriores y el reconocimiento de fallas que fueron plasmadas en el programa nacional de educación 2000-2006 haciendo llamados para realizar los cambios profundos que reclama la sociedad y por otra parte, las dificultades y titubeos de un gobierno surgido del PAN que no contó con las fuerzas políticas a su favor (Luengo 2003, p.28).

Por una parte los propósitos modernizadores convocan a todos los actores en seguir atendiendo la educación con calidad y equidad, elevar los niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en todos los niveles para alcanzar los indicadores de los países desarrollados con los que la globalización económica identifica nuestro país. Lo paradójico es atender las desigualdades históricas y fortalecer la identidad de nuestro mosaico multicultural. (Martínez 2001, pp.1-17).

La evaluación en educación superior es considerada como medida de control gubernamental para la puesta en marcha de las reformas educativas creando una formación instrumental que da respuesta a las vacantes en el mercado de trabajo. El monitoreo de las reformas y de las políticas educativas son consideradas como estratégicas en las administraciones de gobiernos nacionales como Brasil. Para el caso de México la evaluación a las instituciones formadoras y de investigación como política de estado se da a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hoy llamado Programa para el Desarrollo Profesional docente (PRODEP), la SEP por conducto de los Comités Inter- Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), cuyo antecedente fue la firma del tratado de libre comercio (TLC) donde se desprenden recomendaciones al sistema educativo mexicano de ajustar los niveles educativos a los patrones de calidad, las normas de acreditación, los

mapas curriculares y las políticas de formación a la par de los países socios, en particular de Estados Unidos (Días 2005 pp.5-7).

Si la enseñanza superior solo atiende la vinculación con el mercado laboral bajo la bandera de la cobertura, calidad, pertinencia, eficiencia, como ejes centrales en centros educativos de educación superior y sus políticas expresadas en las evaluaciones externas, la acreditación de sus programas y en suma la excelencia académica, se estará perdiendo la producción de conocimientos y de investigación. Las acciones de aumento de matrícula, el uso intensivo de aulas y laboratorios, los ciclos escolares cortos, la contratación de profesores temporales, programar asignaturas numerosas en turnos extensos, la venta de servicios especializados al sector productivo, la reducción de costos unitarios por alumno, la carencia de espacios y tiempos para la formación deportiva, cívica y cultural son ejemplos claros que la prioridad es la funcionalidad escolar que exige el mercado y su maquinaria económica.

En este sentido, la funcionalidad a través de la eficiencia y productividad vino a replantear los principios de la enseñanza, la investigación y la difusión (Días, 2005, p.8). En esta etapa del capitalismo, el profesional egresado visto únicamente como producto en el plano del trabajo, en su formación, sufre fuertes cambios en la esfera cultural y social. Hasta aquí, se puede afirmar que la educación superior en México durante varias décadas ha respondido a los patrones internacionales y los mecanismos económicos, por la inserción de nuestro país en la globalización (Luengo 2003, p.17).

En esta lógica, las familias y los futuros alumnos invierten su tiempo y sus ingresos para ser clientes de un centro escolar universitario de excelencia con el fin y calificarse para ser más competitivo, ante un campo laboral con mayor exigencia de calificación y credenciales, debido a la diferenciación y segmentación del mercado de trabajo. Restringir la autonomía universitaria en la formación de profesionales con una mentalidad universal, humana, crítica y reflexiva, dificulta la responsabilidad social que tienen tanto los universitarios como las universidades con la sociedad.

La razón de las evaluaciones externas a las instituciones educativas obedece al control, la regulación y la fiscalización de los procesos educativos de los gobiernos. Por consecuencia, las evaluaciones agudizan la ideología del éxito individual del egresado, no importa el resultado si al buscar su inserción laboral logra ser contratado o fracasa; finalmente, la

formación educativa recibida a nivel profesional ya cumplió con la demanda del mercado, perdiendo el foco de atención del sujeto, como sujeto histórico de aprendizaje y formación.

Aquí se ve al sujeto-alumno como cliente que tiene que adquirir conocimientos técnicos y habilidades para tareas muy específicas, donde desaparecen los significados y la ética, también alumno pierde su sentido crítico y de pensamiento en el actuar autónomo, por tanto, tampoco será capaz de resolver situaciones en ambientes no previstos (Días, 2005 pp.9-10). Los egresados universitarios, en especial de los centros tecnológicos, asumen posiciones individualistas en su desempeño laboral, carentes de una formación de cooperación, relación armónica y falta de trabajo colaborativo.

Ante los retos de las reformas educativas y la formación educativa del nivel superior basado en el enfoque por competencias en los ejes de las políticas educativas no debe descuidarse los ejes de: cobertura, calidad y pertinencia en los sistemas educativos, pero también se debe agregar el principio de la diversidad acompañados de los valores económicos, sociales, educativos y científicos como una exigencia de la población excluida (Villanueva 2008, pp. 296-297). Repensar en los desafíos de la educación superior descansa en una cultura del consenso sobre discusiones colectivas argumentadas capaces de dar rumbo a las instituciones en relación a las demandas de su entorno (Luengo 2003, p.42).

### **Reformas educativas y desigualdad social**

La afirmación gruesa sigue calando hondo en el sentido que América Latina es la región del mundo donde se caracteriza por tener la peor distribución del ingreso y la mayor concentración de la riqueza. Se le agrega el rezago étnico y los millones de pobres que se le agregan a las estadísticas anualmente. A esta desigualdad social se le suma la brecha educativa ocasionada por el fracaso de la deserción escolar y la baja escolaridad de su fuerza de trabajo (Rivero 2000, p.110).

Hay varios factores relacionados con las desigualdades mencionadas como la educación que se ofrece a las poblaciones de menores ingresos económicos es de baja calidad; los currículos son diseñados culturalmente por los países dominantes y no son relevantes para estratos de población de países dependientes y los grupos menos favorecidos socialmente reciben educación de docentes que fueron preparados para atender a otro tipo de estudiantes. Otro factor importante es el nivel promedio de educación exigido. Anteriormente la exigencia era de primaria terminada, a la fecha se pide el nivel educativo de secundaria y

en ocasiones de bachillerato, lo cual, el nivel básico no es suficiente para acceder a un empleo formal; esto hace que las desigualdades se trasladan a exigencias de mayor educación promedio. Por otra parte, la exigencia de ocupar plazas laborales motiva el credencialismo como requisito nuevo en la contratación de ocupaciones de bajo salario, esto contradice la tesis donde se invocaba a la población en edad escolar a elevar sus estudios, para lograr la movilidad social intergeneracional y romper el círculo de la pobreza.

Los gobiernos centrales deben integrar las políticas públicas, es decir, desarrollar estrategias de las políticas económicas con las políticas educativas y sociales que ataquen de fondo las causas que generan las brechas de las marcadas desigualdades en los grupos de población. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus estudios señala la relación directa entre rendimiento académico y el estrato social de los niños y jóvenes. Esta relación se asocia a los recursos financieros destinados a la escuela, la dotación de materiales didácticos y los procesos pedagógicos, la pobreza, el grado escolar de la población, el grado escolar promedio de los padres y la dificultad en la atención escolar debido a la dispersión geográfica de las zonas rurales (Rivero 2000, pp.119-120).

Para los países que expresan pobreza y desigualdad social el derecho a una educación de calidad a lo largo de la toda la vida, implica el reto de superar o disminuir la pobreza y atender la exigencias de la modernización y los efectos de la globalización. A las generaciones de egresados en los niveles educativos básico, medio y bachillerato de las próximas décadas se les demandara un mejor manejo de la lectoescritura, conocimiento científico, razonamiento matemático, segundo idioma y buen manejo informático. Los egresados de esos niveles al no lograr los conocimientos, habilidades y competencias requeridas los calificarán con bajo nivel académico y en consecuencia, no alcanzaran la calificación exigida para ser llamados a ocupar un empleo mejor remunerado en el sector productivo.

Otra medida recomendada son los programas de compensación, atendiendo la desigualdad social y la equidad educativa. Los programas compensatorios deberán atender el déficit cultural, el analfabetismo, el rezago educativo, la retención escolar, la reprobación y la deserción escolar; en suma, se debe atender la diversidad procurando la cobertura, la equidad, la desigualdad social y la dispersión geográfica de las localidades y los núcleos de población, atendiendo las oportunidades para todos con educación de calidad. El rescate de

la equidad educativa y el bien común son tareas inconclusas en países de América Latina como en México, donde las políticas públicas y las reformas, no atienden la pobreza muy marcada en una sociedad que mantiene una distribución de la riqueza muy desigual. Lograr un nivel de desarrollo económico con capacidad de generar niveles de bienestar con equidad, significa realizar reformas más profundas (Ottone 2001, pp.42-44).

### **3. Conclusiones**

De acuerdo con Carlos Tedesco en el análisis de las reformas educativas en América Latina se debe tener presente las variables, que están presentes en el contexto, tanto la económica como la política. Las reformas del estado y las reformas que atienden al sector productivo han marcado la pauta para la de tipo educativo de forma paralela o inmediata para que la región latinoamericana su incorporación mercado internacional. Esto no quiere decir que el bienestar social llego para todos en la región ya que la pobreza sigue creciendo, la exclusión y desempleo son sus indicadores reveladores.

La brecha de esa desigualdad es marcada por la concentración del ingreso generado y la injusta distribución de la riqueza, donde los gobiernos nacionales a través de sus políticas públicas y sus reformas legitiman el perverso círculo en detrimento de la pauperización de los trabajadores y los núcleos menos favorecidos. El desafío es presentar alternativas emergentes ante el cuestionamiento de actual modelo económico, es decir, a quien representa? y a quien favorece? Y siguiendo el cuestionamiento, cual es el papel que debe tener la educación es un proceso de transformación social? (Tedesco 2001. pp.1-6).

Las reformas educativas por una parte, deben incorporar consensos y acuerdos de los actores educativos, presionar por la transparencia y superar el clientelismo político (Iguiniz 2001, p.435). En particular, la construcción de las reformas educativas deben incorporar a los docentes desde un inicio, para compartir con ellos la cosmovisión de las nuevas tendencias que impone el nuevo orden económico mundial y por otra parte, los gobiernos nacionales y estatales a través de sus áreas educativas deben compartir los fundamentos con los cuales se construyen las reformas educativas desde la óptica técnico pedagógica.

Si la educación es un bien público, tanto su proyecto como las reformas implícitas, deben ser debatidas en un ambiente democrático entre personas, grupos y actores involucrados de forma directa en el proceso educativo y pedir a los técnicos, políticos y autoridades educativas que se toman el derecho en decidir por la comunidad escolar dejar de jugar a las

políticas educativas y en particular de las reformas educativas (Pérez 2001, pp.7-8). Eso implica la exigencia por parte de la sociedad en su conjunto en la transparencia presupuestal y la rendición de cuentas por la vía de las leyes y reglamentos en todos los niveles educativos.

Comparto las reflexiones que hacen Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba (2009, p.28) al mencionar que el cambio en el sistema educativo a través de las reformas es un proceso abierto no acabado, su eficacia depende de la decisión de todos los actores sociales y políticos, donde se debe cumplir el fin educativo: Elevar el desarrollo humano de la población.

### **Referencias bibliográficas**

Camargo, M. y otros (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Artículo en línea. Educación y educadores Universidad de La Sabana, educación.educadores@unisabana.edu.co ISSN (Versión impresa): 0123-1294, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83400708>. Consulta: Octubre 24.2015.

Castro, E. (2007). Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso de América Latina. En: [www.sica.int/busqueda/busqueda\\_archivo.aspx?Archivo=odoc](http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc) Consulta: Octubre 24.2015.

Corrales, J. (2001). Impedimentos políticos a las reformas educativas y algunas soluciones. En Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL., pp. 99-116.

Cuervo, A., Mora, C. y García-Salcedo, R. (2009). Análisis de la reforma educativa en la educación secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de ciencias II. Dialnet. Latin-American Journal of Physics Education ISSN 1870-9095, Vol.3 No.1. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689033> Consulta: Octubre 27.2015.

Días, J. (2005). Evaluación y reformas de educación superior en América Latina. Perfiles educativos v.27 Núm. 108, México.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. OEI, Revista Iberoamericana de educación, Núm. 25, pp. 3-18.

Duarte, J. (2001). En: Economía política de las reformas educativas en América Latina. Las tentaciones particularistas en la educación latinoamericana y Apéndice: Clientelismo y educación en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL, pp.64-76 y pp. 71-76.

Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. OEI, Revista Iberoamericana de educación Núm. 36/8, pp. 1-12.

Grindle, Merile. (2000). La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso en: Economía política de las reformas educativas en América Latina, Sergio Martinic y Marcela pardo coordinadores. CIDE, PREAL.

Iguiniz, M. (2001). La política educativa como recurso de legitimación del gobierno. En: Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores). CIDE-PREAL pp. 413-435.

Juárez, J.A. (2000). La reforma educativa: Una conjugación entre sujeto y proyecto. Educar: Revista de educación, Núm. 14. En:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_285/a\\_3683/3683.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_285/a_3683/3683.htm)  
Consulta: Octubre 24.2015.

Laiz, A. (2009). Características de las principales políticas educativas llevadas a cabo en México durante el periodo Cardenista 1934 a el periodo de Vicente Fox 2006. , pp.1-21.

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: Un estudio exploratorio. Revista mexicana de sociología. Vol.64, Núm. 3, pp.37-62 En:  
<http://www.jstor.org/stable/i282495> Consulta: Octubre 28.2015.

Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 5 y 6 de junio de 2003, UNESCO-IESACC-ASCUN. Bogotá, Colombia, pp. 1-64. En: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/04\\_Las\\_reformas\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf) Consulta: Octubre 30.2015.

Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. OEI Revista iberoamericana de educación, Núm. 27, pp. 1-17).

Navarro, J.C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Serie PREAL, documentos No. 36.

Ottone, E. (2001). La equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa. En Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL, pp. 35-52.

Pérez, G. (2001). Reforma e innovación educativa. Revista relaciones. Serie R-Educación XVII. Montevideo En: [http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r\\_educacion.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm)  
Consulta: Octubre 24.2015.

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. OEI, Revista Iberoamericana de educación Núm. 23, pp. 103-133.

SEP (2008). Reforma integral de la educación media superior en México. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. México pp.1-102. En: [http://www.profordsms.cfie.ipn.mx/profordsms3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema\\_Nacional\\_Bachillerato.pdf](http://www.profordsms.cfie.ipn.mx/profordsms3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf) Consulta: Octubre 31.2015.

Tedesco, J.C. (2001). Comentarios a Merille Grindle. La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso de Merille Grindle. En Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL.

Vasconcelos, J. (1923). Discurso pronunciado el día del maestro. Revista Rhela. Vol. 7 año 2005, pp.184-192. Tunja, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900710.pdf> Consulta: Octubre 17.2015.

Villanueva, E. (2008). Las reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. Capítulo de: Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Ana Lucia Gazzola y Axel Dridiksson (editores). UNESCO-IELSAC, Caracas, pp. 241-297. En: <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291->

Tendencias%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20america%20latina%20y%20el%20caribe.pdf Consulta: Octubre 27 de 2015.

Zaccagini, M. Reformas educativas: Espejismos de innovación. Revista Iberoamericana de Educación. En: [www.campus-oei.org/revista/ de los lectores/338Zaccagnini.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/338Zaccagnini.pdf) Consulta: Octubre 18.2015.

Zorrilla, M. y Barba, B. (2009). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Sinectica Num.30, Fronteras educativas, ITESO, Guadalajara, Jalisco.