

Una maniobra oculta: la estrategia de privatización en la “Alianza por la Calidad de la Educación”

Guadalupe Olivier*

La Alianza por la Calidad de la Educación contiene elementos que en lo sustancial ya existían desde antes de su concertación el 18 de mayo de 2008. Éstos han venido desarrollándose desde la política de modernización educativa y es a partir de ella, como se han implementado diversos programas que ahora se aglutinan y dan cuerpo a la Alianza, buscando legitimación de manera tripartita: entre la SEP y el SNTE de manera explícita, y con el ámbito empresarial ubicado entre líneas a lo largo del propio documento de la ACE.

El tema de la privatización, se ha posicionado con mayor fuerza en los años recientes. En el 2008, la creciente oleada que demandó “¡no a la privatización!” formó parte del discurso político: de las consignas populares por la defensa del petróleo, de retóricas partidistas, hasta de sesudos análisis de especialistas. Esta efervescencia ha hecho evidente las consecuencias de un conjunto amplio de políticas estatales tendientes a la privatización. En la educación, se han sentido sus embates desde hace un par de décadas. Así, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)¹ refrenda la perspectiva estatal que sobre el sistema educativo se ha venido desarrollando

desde principios de la década de los noventa, en un contexto de privatización acelerada de servicios educativos y formación docente.

A pesar de que los fundamentos de la ACE son en realidad una continuidad de las políticas educativas que la preceden, se explicita en ella el propósito de generar una política de Estado que impulse la transformación del sistema de educación básica hacia la elevación de su calidad y del magisterio. En cierto sentido esta afirmación con la que se abre el documento oficial implica en el fondo un reconocimiento hasta cierto punto explícito del fracaso de las políticas que se han tratado de llevar a cabo para mejorar la calidad en el sistema. Esto significa lo evidente: no se han subsanado los problemas críticos de este nivel de estudios, por el contra-

rio, se han recrudecido y, más aún, el punto contradictorio es que la ACE se define a partir de los mismos hilos conductores con los que se tejieron los programas para el nivel básico en el pasado reciente.

En medio de estas contradicciones, surgen varias interrogantes, por ejemplo: ¿qué ha pasado en el terreno educativo desde la implementación del Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (AMEB) de 1992?, ¿cuál es y en dónde se encuentra especificado, por parte del gobierno federal e indudablemente como una tarea fundamental de la SEP, el seguimiento puntual sobre el diagnóstico de los resultados con cifras convincentes, sobre el impacto de los programas emanados desde esos años y dirigidos a la elevación de la calidad? La incorporación paulatina con visos estratégicos

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ *Alianza por la Calidad de la Educación*, Gobierno Federal, SEP, SNTE, SHCP, SEDSOL, México, 2008.

de políticas de privatización en el sistema educativo, nos lleva a preguntar: ¿qué nuevos escenarios han dado lugar para una penetración mucho más franca de diversos sectores de la iniciativa privada?

En el documento de la ACE se insiste de manera muy clara en la necesidad de incorporar a los empresarios como uno de los actores centrales en el logro de la excelencia educativa y la vigilancia de la sociedad en todos los procesos educativos. Lo anterior, sin embargo, no debería sorprendernos, pues este no es un aspecto que aparezca por primera vez en alguna iniciativa gubernamental para el tema educativo. Pueden distinguirse ambos elementos claramente señalados en declaraciones y argumentaciones en los planes sectoriales de educación desde los años posteriores a la firma del AMEB². Así, la aparente implementación de cambios en el sistema educativo propuesto en la ACE tiene más bien, en sus fundamentos, una continuidad visto en su conjunto. Argumentos en donde la educación se constituye como factor de justicia y equidad, o el federalismo como principio jurídico y administrativo que posibilita la participación de todos los actores en el compromiso educativo, reafirman la lógica con la que se ha perfilado al sistema educativo en poco más de veinte años. No obstante lo anterior, la diferencia sustancial del ACE estriba en las estrategias, las que se han recrudecido de manera virulenta. La evaluación sigue siendo el centro que define los procesos en las instituciones educativas, sobre todo en lo que respecta a la asignación financiera, pues se constituye a partir de un conjunto de instrumentos que operan como si fuesen principios rectores desde donde se sostiene la supuesta noción de “la excelencia”.

Son diez los aspectos que se proponen en la ACE, agrupados en 5 categorías, denominadas: 1) Modernización de los centros escolares; 2) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 3) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; 4) Evaluar para mejorar; 5) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Con un análisis más puntual sobre cada agrupación se pueden distinguir, por un lado, nuevos aparatos de evaluación y control para el sistema básico, conformándose como los aspectos clave de la ACE; pero también, por otro lado, es posible reconocerlos como el detonante de confrontación y tensión entre los diversos actores involucrados, principalmente el magisterio. Bajo los propósitos de este trabajo,

² Basta con leer las partes introductorias de los planes sectoriales de educación de los gobiernos de Ernesto Zedillo y Vicente Fox para corroborar el nivel de participación del sector empresarial en los diversos niveles educativos.

haré referencias generales a cuatro de las categorías establecidas en la ACE, deteniéndome con mayor profundidad en la de “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”. Es por ello que ésta última la trataré en un apartado especial, alterando un poco el orden en que se presenta en el documento oficial analizado.

Los aspectos clave de la ACE

1. La primera categoría que se encuentra en el documento de la ACE, se refiere a la *Modernización de los centros escolares*, entendiéndose con ello la atención a tres elementos básicos: a) infraestructura, b) tecnologías y c) gestión y participación social.

a) En el rubro de infraestructura se plantean metas de equipamiento y rehabilitación de centros escolares a muy corto plazo, señalándose como meta inicial el ciclo actual en curso 2008-2009. Desde ahí es importante observar que se desconoce, al menos de manera pública, un censo que explique con claridad cuáles son las escuelas en condiciones inadecuadas, tampoco se ofrecen cifras del tipo de financiamiento que se otorga a nivel federal y estatal por región o zonas escolares. ¿Qué indicadores se establecen para considerar a una escuela en malas condiciones?, ¿qué implica la rehabilitación?, ¿cómo, cuándo y de qué forma se rehabilitarán?, ¿en términos financieros, están consideradas todas las escuelas en malas condiciones a nivel nacional, incluyendo las rurales? Es claro que hay una falta de argumentación sobre los mecanismos de asignación financiera, de esta forma el documento no especifica en términos de pesos y centavos sobre la inyección de recursos y cómo éstos serán distribuidos.

Además, no se presenta, como complemento informativo a las decisiones del Acuerdo, un diagnóstico que muestre con rigor cuáles y cuántas son las escuelas candidatas al fortalecimiento de la infraestructura y del equipamiento en términos de necesidades concretas, a pesar de que se señala que se equipará a 14 mil planteles y se rehabilitarán otros 27 mil. Sería fundamental, así me parece, que se ofrecieran para conocimiento público, datos concretos que especificaran los alcances del presupuesto que atiende esta meta. La pregunta que resulta aquí es: ¿no será más bien que la realidad de las escuelas mexicanas rebasa las propias posibilidades y expectativas de cobertura que la ACE precisa en el tema de rehabilitación de centros escolares?

b) Uno de los elementos más claros para otorgar equipamiento de computadoras en las escuelas es la condición de que los maestros logren una certificación de competen-

cias digitales. Los procesos de evaluación permanente subyacen en diferentes puntos estratégicos en el documento de la ACE, revelado aquí mismo en las estrategias para la asignación de equipos. En este aspecto pueden distinguirse por lo menos dos factores críticos. Uno es el relativo al criterio de asignación de equipamiento tecnológico a partir de la certificación. Mi perspectiva al respecto es que la mejora estructural en las escuelas es un compromiso *per se* de las autoridades tanto federal como a nivel estatal, sustentado en el artículo 3° constitucional; así, la obtención de recursos materiales no debería implicar el condicionamiento a ciertos logros individuales de los profesores.

Esto puede interpretarse, por una parte, como un “premio” personal cuando, más bien, la utilización e incorporación de las tecnologías en las escuelas tienen intrínsecamente un beneficio para los estudiantes. Por otra parte, si en el mejor de los casos los alumnos tienen la suerte de tener un profesor que obtuvo un equipo de cómputo, ello implica una manera sutil de diferenciación educativa frente a otros estudiantes que no tuvieron la suerte de contar con un maestro certificado en competencias digitales. Pueden existir múltiples factores que inciden en la ausencia de una certificación, impidiendo al profesor ser candidato a un recurso de este tipo. De esta forma el profesor no es el único que queda al margen, son sus propios alumnos los primeros que quedan fuera de la posibilidad de acercarse a las herramientas tecnológicas como recurso didáctico-pedagógico y no solamente como auxiliar en el trabajo administrativo del docente. Los estudiantes, personal docente y administrativo en todos los casos, tendrían que tener garantizado el acceso a los recursos materiales como principio mínimo de cualquier centro escolar público; el punto es que ésta es una obligación mínima que no se condiciona ni al logro individual ni al hecho de generar un espacio de competencia entre profesores.

En este mismo sentido, el segundo factor crítico son las condiciones del profesorado para poder capacitarse en la utilización de las tecnologías, en términos de recursos económicos y tiempo para su capacitación. Al profesorado se le responsabiliza, de manera individual, de las condiciones materiales para desarrollar su trabajo. Se justifica, implícitamente, la ausencia de un compromiso del Estado para propiciar de manera colectiva e institucionalizada la capacitación y actualización del magisterio, al menos en este rubro, como una tarea amplia dentro de su responsabilidad como garante de la educación básica. Esta situación no considera las condiciones del salario ni de sus propias condiciones de trabajo para poder capacitarse.

No se ofrecen datos que especifiquen cuántos equipos se distribuirán entre profesores certificados en competencias digitales, por tanto los profesores “acreditados” entran invariablemente en competencia ante recursos limitados. El principio de equidad e igualdad de oportunidades se rompe desde aquí. Básicamente, no todos los profesores tendrán la posibilidad de obtener equipos de cómputo, no todos los niños pueden estar con profesores que hayan competido y ganado por un equipo. El racionamiento de recursos se basa en la selectividad de los “mejores” en circunstancias de franca desigualdad.

c) En el rubro de la gestión y participación social de la ACE se señala que a partir del presente ciclo escolar 2008-2009, se habrán de “...constituir los Consejos Escolares de Participación Social en todas las escuelas...”³; es importante señalar que éstos son implementados desde 1992 con el AMEB. El impulso de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) se fundamenta a partir de dos modelos de gestión, la estratégica y la participativa, para atender dos programas: Escuela Segura⁴ y Escuelas de Tiempo Completo⁵. Hay un trasfondo a partir del cual se configuran estos acuerdos que implica pensar cómo es entendida la participación de la sociedad y de otros actores, por ejemplo el caso de la Fundación Empresarios por la Educación Básica, entre otros grupos más de este tipo. Es decir, es necesario reflexionar sobre las implicaciones de la relación entre la iniciativa privada, los padres de familia, los docentes y la autoridad escolar, cuyo eje articulador es la figura de los CEPS.

2. Otra de las categorías es la denominada: *Bienestar y desarrollo integral de los alumnos*. En ella se implementan dos grandes temas, uno es el relativo a la salud, la alimentación y la nutrición; y el segundo es sobre las condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso de la educación básica. En el primer tema se pretende la capacitación y la toma de conciencia sobre aspectos nutricionales, fortaleciéndose el programa de desayunos escolares. Una de las implicaciones en las modificaciones de este rubro incluye la corresponsabilidad entre el gobierno y las empresas transnacionales de alimentos como Kraft, Nestlé y otros, como la empresa Bimbo⁶, para la elaboración de menús

³ Alianza por la Calidad de la Educación, *op cit*, p. 10.

⁴ Implica la atención a 37 mil escuelas de alta incidencia delictiva.

⁵ Se consideran 21 mil escuelas primarias generales en horario discontinuo, 33 mil fuera del horario de clase y 32 mil de bajo rendimiento.

⁶ Se implican adicionalmente a los vínculos entre el programa de la SEP y los empresarios, los puentes a través de la fundación *Save the Children*. México. Esta organización es miembro de la *Alianza Internacional Save the Children*, con representación en 120 países. Su fin es “incidir en

y preparación de alimentos en la educación inicial que se cobran a los padres de familia.

En el segundo tema se propone ampliar el Programa de Becas y Oportunidades y vincularse a los programas de desarrollo social para atender situaciones de pobreza y vulnerabilidad. Se incluye, aquí mismo, la atención tanto a niños discapacitados como a niños sobresalientes y con talentos específicos. Si bien todo el documento de la ACE tiene debilidad en cuanto al sustento en datos fehacientes, esta categoría en especial adolece totalmente de datos duros de la SEP que muestren, al menos en un acercamiento general, la situación tanto de las condiciones de salud y alimentación de los niños y adolescentes como el tipo de impacto en la permanencia y egreso escolar del Programa Oportunidades. Del mismo modo no se plantean las expectativas y probables resultados que se tienen previstos con la ampliación del mismo.

3. En la categoría sobre *Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo*, no hay una profundización argumentativa dentro del documento oficial de la ACE. No obstante su brevedad, pues no rebasa los 4 renglones, implícitamente pueden encontrarse elementos fundamentales que indican el sustento ideológico a partir del cual se concibe el papel formativo de la educación básica: a) la construcción de la ciudadanía, b) el impulso a la productividad, y c) la promoción de la competitividad. Se distingue claramente un desplazamiento de los valores sustantivos de colectividad y humanismo, acaso en algún sentido con el primero, siendo sustituidos y dominados por los otros dos más vinculados a una concepción economicista de la vida social, que podríamos denominarlo como proceso de “empresarialización” escolar.

El sustrato se encuentra en la reforma curricular, que involucra la orientación de los contenidos (básicamente en el énfasis en la enseñanza y generalización, por tanto, del idioma inglés en todos los niveles de la educación básica), las formas de asirse del aprendizaje, el papel del docente y su función social. A la larga implica una concepción muy específica de ciudadano que impacta en las relaciones sociales, el mundo globalizado y concretamente con el destino asignado a la población de los países de la periferia.

4. Sobre la categoría *Evaluar para mejorar*, puede decirse que a pesar de encontrarse en la última página del documento, es la parte nodal de la Alianza. De ahí se desprenden

la transformación cultural por medio de alianzas con empresas y líderes de opinión...” <<http://www.savechildrenmexico.org/website2008/nosotros/savemx.php>>. Consultado 5/12/08.

dos elementos medulares, la noción de calidad y el criterio sobre la rendición de cuentas. El punto crítico aquí es que la evaluación se sostiene a partir de estándares de desempeño internacionales, a pesar de que se pretende generar una evaluación objetiva: “...Generar políticas públicas a partir de evaluaciones objetivas...Incidir en la calidad educativa con parámetros y criterios de desempeño internacionales...”⁷. ¿Qué es una evaluación objetiva? ¿Acaso existe? ¿Es la toma de estándares internacionales lo que llevará a una evaluación objetiva? Ambas preguntas llevan a otro aspecto no menos relevante: ¿por qué la comparación de factores educativos distintos, en contextos sustancialmente desiguales, llevará en última instancia a que las autoridades educativas tomen decisiones sobre la asignación de recursos hacia las escuelas y “estímulos” al salario del docente?

Las cuatro categorías revisadas tienen rasgos importantes vinculados a la privatización de los servicios educativos, si como privatización entendemos la delegación de responsabilidades públicas a entidades privadas, o bien se transfiguran áreas reguladas por medio de modalidades públicas en lugares gestionados por estrategias empresariales⁸. El recrudescimiento de acciones que en el pasado dieron lugar a una mayor desigualdad entre instituciones escolares, docentes y rendimiento escolar, aparece en la ACE con nuevas modalidades y sofisticación. En el siguiente punto trataremos de abordar este hecho tomando a mayor profundidad la categoría relativa a la profesionalización del magisterio.

El detonante de las movilizaciones es el tema de la profesionalización en la ACE

Los cuatro breves párrafos que abren el tema de la profesionalización, contienen los tres temas trascendentales para el ámbito magisterial: 1) el ingreso y la promoción, 2) la profesionalización, y 3) incentivos y estímulos. A pesar de la manera tan sucinta en la que se encuentra el argumento, existen en la fundamentación términos igualmente trascendentes debido a la propia conformación histórica del magisterio. Se señala que habrán de “garantizarse” procesos de “selección” a docentes y directivos que “merezcan”, por

⁷ Alianza por la Calidad de la Educación, *op cit.*, p. 18.

⁸ Cfr. Ferrari, Paola (2005), “Políticas universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de posgrado y la transferencia de servicios y saberes” en Pablo Gentili y Bettina Levy [comps.] *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, Argentina, CLACSO.

estar “debidamente formados”, estímulos e incentivos que se medirán en función del “logro educativo”⁹.

En el contexto de la ACE, “garantizar” implica la implementación de un conjunto de estrategias e instrumentos que derivan en la evaluación de resultados a partir de mediciones aparentemente precisas, como por ejemplo, el concurso público de oposición para obtener una plaza. También cabe como ejemplo, la medición del logro educativo tomando como parámetro los resultados de la prueba ENLACE. Cabe aquí preguntarse, en ambos casos, cómo puede encontrarse la certeza del “merecimiento” a partir de pruebas estandarizadas que son rebasadas por condiciones heterogéneas y desestructuradas en la realidad, que además implican problemas más profundos de desigualdad en la propia formación de los docentes y de los espacios escolares donde laboran.

Por otra parte, el término “selección” posiciona la perspectiva de la ACE en el planteamiento clásico de la diferenciación social, en una tergiversada reinterpretación del darwinismo social, a partir de la meritocracia¹⁰. No hay referencias que señalen el problema sustancial de la formación en las normales, y por tanto no se plantean estrategias para resolverlo. El problema es que implícitamente se reconocen las deficiencias en la formación de los docentes, y no obstante, la solución se reduce a atributos personales o a la voluntad individual de los profesores de “hacer bien su trabajo”. En el caso más extremo nos encontramos con sendas posiciones, tanto de la lideresa magisterial Elba Esther Gordillo, como de la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, quienes reducen la problemática a un asunto de vinculación con el área productiva. La primera sobre la base de un restringido mercado de trabajo, y la segunda a partir de los resultados del Examen Nacional de Habilidades y Competencias Docentes para la obtención de plazas, donde el 67% de 71 mil maestros lo reprobaron¹¹.

Los datos que ofrece la SEP intentan justificar las políticas hacia la reforma de la educación normalista. Se sostiene que entre las 273 instituciones públicas y 191

privadas existen por lo menos “cien... en condiciones muy vulnerables de calidad, por lo que serán evaluadas para realizar los cambios necesarios en los planteles”¹². En este mismo sentido se ubican las 4 acciones de transformación propuestas por Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Superior¹³:

1. Evaluación de las instituciones, identificándose aquellas de alta vulnerabilidad de calidad.
2. Regulación de la matrícula, a partir de normar el ingreso por vocación profesional por un lado, y por otro impulsar 19 carreras en institutos tecnológicos donde estén la mayoría de las normales del país.
3. Regulación de normales privadas.
4. Reformar 50 programas educativos.

Con estos argumentos las autoridades educativas reconocen las debilidades del sistema, que cabe señalar a propósito de ello, son producto de las propias políticas generadas en los gobiernos anteriores, las mismas que han deteriorado al normalismo empezando por sus caídas presupuestarias.

Elementos vinculados a la privatización

A) El desplazamiento hacia la inversión privada en la educación normalista.

Hay dos situaciones que sobresalen en estos posicionamientos. En primer término, las declaraciones de Elba Esther Gordillo contradicen sus propias posturas que en su tiempo permitieron la expansión de las normales privadas en toda la República. Se generó una “sobreoferta” en algunas entidades y al mismo tiempo, debido a la laxitud regulatoria en los planes de estudio, afectó el tipo de formación de sus egresados. En segundo lugar, la secretaria de Educación Vázquez Mota, no asume como un hecho significativo la reducción presupuestaria que ha venido afectando a las normales públicas, al grado de su latente extinción en el interior de la República y el cabal detrimento de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Normal Superior de México, la Normal Superior de Educación Física y la Nacional de Educadoras, entre otras.

Hay que destacar que entrelazado a las situaciones descritas, existe un tercer elemento sustancial, el relativo a la

⁹ *Ibid.*, p. 13.

¹⁰ Cfr. Bonal, Xavier, *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, España, 1998. Es interesante, a propósito del tema de la diferenciación social generada por la escuela, la revisión crítica del autor respecto a las corrientes funcionalistas de la educación, principalmente sobre el enfoque parsoniano, el funcionalismo tecnocrático y la teoría del capital humano, como talentos discursivos de las políticas educativas recientes.

¹¹ Vid. Del Valle, Sonia, “Apuntan a normales particulares”, <<http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/100748//image004.jpg>>. (Consultado 24/10/2008).

¹² Véase “Evaluarán normales antes de sustituirlas”, *El Universal*, 25/08/08.

¹³ *Ibid.*

oferta de estudios superiores. En declaraciones recientes¹⁴ el subsecretario de Educación Superior, sostuvo que una buena parte de los estudiantes que ingresan a las normales lo hacen como “última opción”. Hay una restricción a todas luces de la oferta pública en educación superior; de hecho apenas si existen acciones articuladas que contemplen a las normales dentro del sistema terciario más allá del organigrama de la Secretaría de Educación Pública. No obstante, para muchos de los aspirantes al nivel universitario la educación normal es, más bien, “la opción”.

Las restricciones en el financiamiento, como ya se ha señalado, han afectado a la ampliación de la matrícula en el sistema de educación superior pública en términos generales, y también fuertemente al normalismo. Esto ha generado importantes desequilibrios de sobreoferta del ámbito privado por una parte y la desarticulación con el mercado de trabajo para los docentes, sobre todo en el nivel de educación primaria. No hay una distribución congruente, en términos de las propias necesidades nacionales, del profesorado. El impacto de la desregulación del sistema privado tiene en estos procesos sus más fuertes consecuencias. En este sentido, Tuirán sostiene que “...no sólo es un tema de planeación, sino de calidad de la educación”¹⁵. Bajo este marco, las cifras revelan la realidad de la formación para el profesorado en nuestro país, cuando en la actualidad uno de cada tres normalistas estudia en alguna institución privada.

Adicionalmente, en la oleada de la evaluación, no sólo nos encontramos con el Examen Nacional de Habilidades y Competencias Docentes, sino también con el examen del CENEVAL impuesto a las normales públicas desde hace varios años¹⁶. En el terreno de la calidad surge el dilema de qué tipo de formación prevalece en las normales privadas, si el mecanismo de regulación se ha sostenido a partir de estos instrumentos evaluatorios y otros más que se suman a la lista, como el de la Carrera Magisterial. Aquí es importante detenerse en los siguientes datos.

El normalismo a nivel nacional cuenta con más de 93 mil estudiantes entre las 462 escuelas existentes en sus cinco modalidades: preescolar, primaria, secundaria, física y especial, distribuidas en un total de 284 instituciones públicas y 178 privadas. Destacan 7 entidades que cuentan con el

50% de instituciones normales privadas, a razón de la otra mitad de instituciones normales públicas. Estas entidades son: Durango, Morelos, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán¹⁷. No obstante, existen al menos, tres ejemplos relevantes que es necesario analizar con mayor detenimiento: el Distrito Federal, Guanajuato y Puebla.

El Distrito Federal tiene en su totalidad 24 normales, de las cuales 19 son privadas y 5 públicas, y estas últimas son de las más importantes y representativas del país¹⁸. Solamente para el nivel primaria existen 14 instituciones privadas frente a una pública, en el nivel de preescolar existen 13 privadas y una pública, en el nivel de formación para profesores de secundaria existe una relación de uno a uno, y en el área de educación física y educación especial se cuenta sólo una institución de carácter público para cada campo de formación. Las instituciones de nivel preescolar y educación primaria son de gran demanda en la ciudad y aquí se ve claramente su crecimiento. En ambos casos los niveles de inversión para la implementación de establecimientos que ofrecen este tipo de estudios, es menor que en el caso de la formación para profesores de educación física, y mucho menor aún para profesores de educación especial. Por otro lado, para el sector privado es más rentable invertir tanto en un jardín de niños y en una primaria, como en las modalidades para la formación de profesores que corresponden a estos niveles de estudios, es decir, de educación inicial y educación básica. En ambos casos, se guían por una ley de oferta y demanda que año tras año se acerca a su tope máximo.

El estado de Puebla, por su parte y en orden descendente de inversión privada, vemos que cuenta con 14 escuelas privadas y 5 públicas de educación primaria, 6 establecimientos privados y 3 públicos de educación preescolar, 4 escuelas privadas y 2 públicas de educación física, y 2 escuelas públicas y una privada de educación especial. El único caso en el que la relación es inversa es en el nivel de formación para profesores de secundaria con 13 establecimientos públicos frente a 3 privados. Puede sostenerse que esta es una de las entidades que presenta mayores formas de expansión de la oferta privada en educación¹⁹.

¹⁴ Véase “Prevé SEP regular escuelas normales”, *El Nacional*, 1° de septiembre de 2008.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.* En esta entrevista, el subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, sostiene que el 57% de los estudiantes de sexto semestre del sistema de las normales no acredita el examen general del CENEVAL.

¹⁷ *Cfr.* Secretaría de Educación Pública, *Cuestionario de información básica de las escuelas normales*, 2005-2006, México, 2008.

¹⁸ Aquí nos referimos a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Normal Superior de México, la Normal Superior de Educación Física, la Nacional de Educadoras y la Normal de Especializaciones.

¹⁹ Olivier, Guadalupe, *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*, Universidad Pedagógica Nacional-SEP, 2007.

Finalmente, el estado de Guanajuato tiene un comportamiento mucho más agudo en la presencia del sector privado que en los casos anteriores. Cuenta en su totalidad con 38 escuelas normales, 10 son públicas y 28 privadas. En el nivel de formación para el preescolar existe una relación de 24 escuelas privadas frente a 3 públicas, en el nivel primaria son 4 públicas y 22 privadas, para la formación de profesores de nivel secundaria se encuentran 8 privadas y 5 públicas, y para el caso de la formación para profesores de educación física nos encontramos con una relación entre 2 privadas y una pública.

tema del ingreso y promoción de las nuevas plazas vacantes y definitivas por medio del concurso público de oposición. El punto ríspido es que la ACE otorga a un “órgano de evaluación independiente con carácter federalista”²¹ la dictaminación de los concursos para profesores y directivos. Las preguntas que aparecen son: ¿Quiénes forman parte de éste órgano de evaluación?, ¿qué implica el término órgano independiente, pero aún más, con carácter federalista? Sin duda estos aspectos se desprenden de una política estratégica que impulsa al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio

Tabla I
Escuelas normales por tipo y régimen en tres entidades federativas representativas

Entidad Federativa	Régimen									
	Públicas Tipo					Privadas Tipo				
	Preesc.	Primaria	Secund.	Física	Especial	Preesc.	Primaria	Secund.	Física	Especial
Distrito Federal	1	1	1	1	1	13	14	1	–	–
Puebla	3	5	13	2	2	6	14	3	4	1
Guanajuato	3	4	5	1	–	24	22	8	2	–

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, *Cuestionario de información básica de las escuelas normales, 2005-2006*, México, 2008.

Lo que es importante destacar es que existe una tendencia creciente de la inversión privada en la formación para el profesorado en sus diversas modalidades. Uno de los procesos que se observan al respecto es la existencia de una relación directa con el número, también creciente, de establecimientos privados que ofrecen el nivel básico de estudios en todo el país. Otro elemento que se incluye a esto mismo es precisamente la dificultad de los jóvenes a ingresar al nivel superior principalmente en el ámbito público, encontrando en la oferta privada una aparente alternativa de profesionalización.

El área de mayor inversión del capital privado a nivel nacional, se encuentra en los niveles de formación para el nivel preescolar con una relación de 107 establecimientos de carácter privado y 103 de carácter público; en el nivel de educación primaria la relación es levemente menor, con 143 establecimientos públicos frente a un índice creciente de 116 establecimientos privados²⁰. Es en este contexto de formación para el profesorado, donde puede ubicarse el debate de la ACE.

B) Los concursos de oposición

El giro reformista instalado en el discurso de la transparencia, rendición de cuentas y calidad, toca directamente el

²⁰ SEP, 2008, *op. cit.*

con el PRONAP (Programa Nacional de Profesionalización), que aunque integra a instituciones diversas especializadas existentes en educación, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o los nuevos Centros Regionales de Excelencia Académica, las competencias adquiridas serán certificadas de manera independiente²².

La certificación de competencias profesionales está directamente relacionada con los estímulos económicos, que involucran adicionalmente el éxito de sus propios estudiantes en la prueba ENLACE, misma que desde su implementación ha sido ya blanco de todas las críticas por los especialistas en el tema²³. En este sentido, quisiera

²¹ Alianza por la Calidad de la Educación, *op. cit.*, p. 14.

²² *Ibid.*, p. 15.

²³ La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) ha sido señalada como un mecanismo de medición que no implica en ningún sentido evaluar. Así, especialistas como Ángel Díaz Barriga y Julio Guerrero, en el foro: “Impacto de la prueba ENLACE a tres años de su aplicación” en mayo de 2008, sostuvieron que dicha prueba se coloca en una visión compulsiva de las políticas educativas por evaluar, donde los resultados sirven más para juzgar a escuelas, profesores y estudiantes que para conocer el sistema educativo del país y mejorarlo, porque tampoco dan cuenta de las diferencias contextuales de los estudiantes. Se sostiene asimismo que uno de los graves problemas de la prueba es que se aplica de manera censal a estudiantes de educación básica y media superior del país, sin importar si los alumnos van a una escuela rural, urbana o indígena. Para un acercamiento más profundo del tema es interesante revisar el documento de Díaz Barriga, Ángel, “Alianza para la educación,

enfatar sobre dos aspectos centrales que se presentan como fenómenos de individualización de los procesos: la selección y el desempeño, que finalmente derivan en la adición de programas paralelos al de Carrera Magisterial denominado “Programa de Estímulos a la Calidad Docente”. En este mismo sentido es relevante la presencia de organismos independientes de carácter privado en la certificación, uno de ellos es el Grupo Loga, S.C. Éste es una empresa de capacitación educativa orientada a dar servicios por medio de talleres y cursos para profesores de nivel básico y medio superior²⁴; lo interesante en ello es la forma que ha adoptado la incidencia de organismos privados en torno a la capacitación para el profesorado. Este hecho pone en tela de juicio el compromiso gubernamental por fortalecer la actualización del magisterio por medio de la inversión pública como política fundamental.

En este contexto se vulnera, entre otros, el sentido que da origen a la Universidad Pedagógica Nacional. Se trastocan los pilares centrales del normalismo, sus prácticas en las aulas y cuya formación propiamente es cimbrada desde sus estructuras. El debilitamiento y las crisis de la educación normalista en sus diversos momentos son evidentes, y es innegable la urgencia de un cambio importante. Lo que poco se señala en las actuales declaraciones de las autoridades educativas, al juzgar los problemas magisteriales, es el abandono desde hace décadas del normalismo por parte de los gobiernos y sus consecuentes impactos en el sistema educativo. Se ha golpeado el carácter público de lo educativo, las pocas acciones pertinentes para abatir la llamada “crisis del sistema educativo mexicano” han derivado en lo irrefutable: el detrimento de las condiciones de las escuelas, maestros y estudiantes de manera general en todo el país.

A manera de cierre

La Alianza por la Calidad de la Educación contiene elementos que en lo sustancial ya existían desde antes de su concertación el 18 de mayo de 2008. Éstos han venido desarrollándose desde la política de modernización educativa y es a partir de ella como se han implementado diversos programas que ahora se aglutinan y dan cuerpo a la Alianza,

¿una remembranza de éxitos y fracasos?”, *Campus Milenio*, 273. Septiembre, 2008. <<http://www.campusmilenio.com.mx/273/ensayos/alianza.php>>. (Consultado 30/11/2008).

²⁴ El Grupo Loga, A.C., afirma haber impartido talleres de capacitación a más de 100 mil maestros de más de tres mil escuelas de todo el país, entre instituciones públicas y privadas. Para ampliar la información ver la página electrónica: <<http://www.escuelasenred.com.mx>>.

buscando legitimación de manera tripartita: entre la SEP y el SNTE de manera explícita, y con el ámbito empresarial ubicado entre líneas a lo largo del propio documento de la ACE.

El punto central es que no es un acuerdo concensuado por los diversos protagonistas del sistema de educación básica, a quienes a través de más de diez años se les han impuesto programas de evaluación e individualización del trabajo docente. Hoy día, lo que se ve materializado en el documento de la ACE y las reacciones que ha provocado en el magisterio, irrumpe en un punto crítico, pero su implementación ha sido paulatina y muchas veces silenciosa desde los noventa. Todo el documento precisa acciones inmediatas a partir de sistemas y programas ya existentes, como los Consejos Escolares de Participación Social, el Sistema Nacional de Evaluación, el PRONAP, entre otros.

En los meses subsecuentes al anuncio público de la ACE, se ha producido una lucha entre la resistencia magisterial y la búsqueda desesperada de las autoridades educativas por legitimarla. La incorporación relativamente plural del Consejo Ciudadano Autónomo para el Seguimiento y Contraloría Social de la ACE²⁵, muestra los niveles de tensión que ha generado la propuesta. La ACE ha abierto una caja negra, se ha revelado a través de sus actores, las consecuencias de las políticas anteriores no han derivado en una propuesta verdaderamente nueva. No se aprende de la experiencia, sigue arraigado en un modelo disfuncional. El tema de la resistencia, el movimiento de los maestros en las escuelas más marginadas sigue en una latente espera que corre rápidamente. Las autoridades educativas ya han reiterado en suficiencia que la Alianza irá en curso pese a toda oposición. Si algo la caracteriza es un acuerdo por el desacuerdo. Todavía hay mucho que esperar entre las reacciones de las autoridades educativas y el magisterio. La última palabra sobre la ACE aún no está dicha.

²⁵ El Consejo surge con el propósito de monitorear el pacto a partir de una observación y seguimiento ciudadano a través de algunas organizaciones sociales. Quienes participan en este consejo son: Incidencia Civil en la Educación (además de otros participantes, sobresalen profesores de la UPN), Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia, A.C. (centralmente se encuentra la participación de la Unión Nacional de Padres de Familia, A.C., con un perfil marcadamente conservador y a favor de la ACE), Instituto Mexicano de Excelencia Educativa (conformada por un voluntariado ligado estrechamente a los empresarios), Grupo Loga, S.C. (empresa privada de capacitación docente), Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C. (institución privada que se autodefine como la única institución que promueve investigación educativa no lucrativa), Mexicanos Primero Visión 2030, A.C. (asociación civil independiente), Servicios de la Juventud, A.C. (organización civil con participación profesional), entre otros.