

Transversalidad y privatización de la educación en México a partir de dos casos

Mainstreaming and commodification of education in Mexico from two cases

Transversalidade e privatização da educação no México a partir de dois casos

Jaime Moreles Vázquez*
Sara Aliria Jiménez García**

Resumén

En el presente artículo problematizamos el tema de la privatización de la educación. Planteamos que, a diferencia de otros temas socialmente relevantes como la formación valoral, la ética o la igualdad de género, la comercialización de los servicios educativos sí ha sido transversal, pues ha trascendido áreas, niveles y modalidades educativas. Argüimos que se trata de una paradoja, pues a diferencia de otros asuntos socialmente deseables, la idea de transversalidad en el ámbito de la privatización sí ha sido concretada, ya sea como *efecto no deseado* o como resultado de las iniciativas que se han promovido en el pasado reciente en la educación mexicana. En razón de tal propósito, en lo que sigue abordamos inicialmente algunos indicadores sociales y demográficos que hacen de marco de referencia para la discusión de cómo se ha transversalizado la privatización, y paralelamente mostramos la estructura y algunas de las características del Sistema Educativo Nacional (SEN); después, a partir de los tipos de privatización, encubierta y visible, exponemos dos casos a modo de evidencia, cuyos resultados afectan principalmente a los sectores menos favorecidos de la población; por último, planteamos algunas conclusiones a modo de agenda de discusión.

Palabras clave: Privatización. Educación Básica y Superior. Transversalidad.

Resumo

No presente artigo, problematizamos o tema da privatização da educação. Apontamos que, diferentemente de outros temas socialmente relevantes como a formação de valores, a ética ou a igualdade de gênero, a comercialização dos serviços educativos foi transversal, pois transcendeu áreas, níveis e modalidades educativas. Argumentamos que se trata de um paradoxo, pois, diferentemente de outros assuntos socialmente desejáveis, a ideia de transversalidade no âmbito da privatização foi concretizada, seja como efeito do desejado, ou como resultado de iniciativas que foram promovidas no passado recente na educação mexicana. Diante de tal propósito, a seguir abordamos inicialmente alguns indicadores sociais e demográficos que constituem marco de referência para a discussão de como foi transversalizada a privatização e, paralelamente, mostramos a estrutura e algumas das características do Sistema Educativo Nacional (SEN); depois, a partir dos tipos de privatização,

Recebido em 27/05/2019 – Aprovado em 15/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10573>

* Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara (México). Actualmente, é profesor-investigador de tiempo completo en Universidad de Colima (México). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1830-6177>. E-mail: jaimemvazquez@uacol.mx

** Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (México). Profesora Investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima (México). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4877-0958>. E-mail: ocsar@uacol.mx

encoberta e visível, apresentamos dois casos, a título de exemplo, cujos resultados afetam principalmente os setores menos favorecidos da população; por último, indicamos algumas conclusões a propósito de uma agenda de discussão.

Palavras-chave: Privatização. Educação Básica e Superior. Transversalidade.

Abstract

In this paper we problematize the issue of the privatization of education. We propose that, unlike other socially relevant topics such as values, ethics or gender equality, the commercialization of educational services has been transversal, because commodification has transcended areas, levels and educational modalities. We argue that as a paradox, because unlike other socially desirable issues, the idea of mainstreaming in the privatization field has been concretized, either as an unwanted effect or as initiatives' results that have been promoted in mexican education. Under this purpose, we initially present some social and demographic indicators as a reference framework for the discussion of how privatization has been mainstreamed, and in parallel we show characteristics of the National Educational System (SEN); then, based on the privatization modalities, concealed and visible, we present two cases as evidence, and his results that mainly affect to sectors of poor population; finally, we propose some conclusions as a discussion agenda.

Keywords: Commodification. Elementary and Higher Education. Mainstreaming.

Privatizado

*Privatizada tu vida, tu trabajo,
tu tiempo de amar y tu derecho a pensar.*

*La empresa privada es dueña de ti,
de tu pan y de tu salario.*

*Y ahora, no contentos, quieren
privatizar el conocimiento, la sabiduría,
el pensamiento,
que sólo a la humanidad pertenece.*

Brecht (Poemas 1913-1956, 2019)

El Sistema Educativo Nacional y algunos indicadores

Antes de discutir casos de privatización de la Educación Básica (EB) y de la Educación Superior (ES), presentamos algunos rasgos del SEN mexicano e indicadores sociales que nos permitirán tener una mejor comprensión de las cuestiones a discutir, y además porque se relacionan y sustentan la paradoja argüida. Es preciso que mencionemos también que desde diciembre de 2018 hay un nuevo gobierno en el país, y algunas de las iniciativas que se han impulsado desde diciembre de ese año son educativas y prometen modificar el rumbo de la privatización de servicios educativos en las escuelas públicas.

Vale recordar que la educación es un derecho, y así permanece en las regulaciones y normativas correspondientes, así como los desafíos de equidad y su naturaleza inclusiva que se han mantenido en el discurso al menos durante las dos décadas recientes. En ese sentido, el SEN mexicano está en consonancia con algunos países de América Latina (AL), en los que, de acuerdo con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), se habría renovado el debate acerca de la naturaleza de la educación en cuanto a servicio comercial o bien público, y como derecho de la población.

El SEN está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que a su vez está integrada por diferentes órganos y subsecretarías; por sus dimensiones, se trata de un Mega-Sistema educativo, más de 30 millones de personas de 3 años o más asisten a la escuela (INEGI, 2019). El SEN se divide en Educación Básica y Educación Superior. En el gobierno de 2012-2018 la EB era obligatoria e incluía preescolar, primaria, secundaria y al bachillerato; con el gobierno entrante (2018-2024), la ES también será obligatoria.

En esa dirección, los desafíos de equidad y justicia que son inherentes a la educación como derecho aún parecen poco factibles en la región latinoamericana; en el caso de México, por ejemplo, las brechas de desigualdad social son históricas, apenas una mínima parte de las personas provenientes de hogares humildes mudará su estatus económico y social (DELJARA *et al.*, 2018). Lo anterior es una consecuencia de la desigual distribución de la riqueza; por ejemplo, podemos mencionar que no obstante México tiene los más altos ingresos en la región y que su Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* es de los más altos, es también uno de los países más pobres (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, INEE-IIPE, 2018). Con base en el planteamiento anterior, podemos augurar que la escalada de la privatización tampoco contribuye a reducir las brechas de desigualdad.

Estamos hablando de que casi la mitad de la población mexicana vive en condiciones de pobreza, un poco más de 53 millones de personas, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2019). Asimismo, desde hace algunos años la inseguridad y la violencia son parte de la vida cotidiana, afectando principalmente a la población infantil y juvenil, y específicamente a las mujeres. Ese sector de la población, que representa también la mayor parte de la matrícula escolar, es el más vulnerable, pues uno de cada dos niños vive en situación de pobreza, así como uno de cada cinco adolescentes; también, un sector de la niñez mexicana tiene que trabajar para subsistir, y un buen porcentaje de ellos no asisten a la escuela por esos motivos; de la misma forma, de acuerdo con un reporte

reciente, un sector importante de la población infantil manifestó tener hambre (CONEVAL, 2019). Se trata de la población escolar en edad de cursar los niveles de EB.

La población juvenil, entre las que se encuentran sectores que tienen edad para asistir a la ES, también representa uno de los grupos más sensibles a los principales problemas económicos y sociales, como los relativos a la precariedad laboral, el subempleo y el desempleo. Se trata de un problema de la región, pues hacia 2016 en AL la tasa de desempleo fue de 8.1%, unos 25 millones de desempleados, de los cuales la mayoría son mujeres y jóvenes entre los 15 y 24 años, mientras que unos 134 millones se encontraban en el empleo informal (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2016). En el mundo, cuatro de cada 10 jóvenes carece de empleo y en los últimos 20 años el desempleo de la población juvenil se ha triplicado (OIT, 2015). En México, además de que solamente 2 de cada 10 personas entre 12 y 29 años de edad pueden ser considerados población no pobre o vulnerable (CONEVAL, 2019), el desafío del empleo sólo se ha agudizado, pues entre 2000 y 2018 ha aumentado el número de personas que poseen ES o de nivel medio superior y están desempleadas; asimismo, la mitad de las personas que no tiene trabajo posee ese nivel de estudios (INEGI, 2019).

Tales condiciones límite para la operatividad del SEN y para el logro de sus propósitos de equidad e inclusión, y de la educación como derecho, se agravan si planteamos los retos relativos al número y a la composición poblacional de México, ya que en la actualidad viven en el país alrededor de 120 millones de personas (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, INEGI, 2019); en cuanto a la composición poblacional, podemos señalar que hay un número significativo de personas en la niñez o la adolescencia, que además se encuentran geográficamente dispersos y con una importante diversidad cultural y lingüística (INEE-IIPE, 2018).

Los rasgos e indicadores que hemos expuesto representan el marco de referencia para la discusión de los casos de privatización de la educación que planteamos en lo que sigue, empleando como eje de análisis la idea de transversalidad; argüimos que, como si fuera un contrasentido con base en la desigualdad en la distribución del ingreso y la pobreza predominante, en el ámbito de la comercialización de los servicios educativos ésta sí ha sido efectiva; antes de presentar los casos hacemos algunas distinciones conceptuales sobre la transversalidad.

Lo que se entiende por transversalidad

El término transversalidad se habría originado del concepto de *mainstreaming*, cuya traducción al español ha sido polisémica; esta cualidad puede observarse en la extensión del concepto y su complejidad y, por tanto, también a la formulación

vaga en su dimensión práctica (DURÁN, 2012). En el campo de las políticas se ha empleado como argumento para conjugar programas y proyectos que trascienden estructuras y sistemas ya constituidos, bajo el propósito de hacerlas más efectivas. La transversalidad ha sido una iniciativa impulsada por Conferencias Mundiales promovidas por organismos multinacionales y por los documentos normativos correspondientes (BIZZOZERO, 2004, citado por PEIXOTO, 2009; FELDFEBER, 2009).

En el ámbito de la educación, con el término ‘transversal’ a menudo se alude al espacio que se pretende ocupar con ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel; tales contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación (DURÁN, 2012). La transversalidad consiste en plantear estrategias que desde procesos políticos posibiliten que la temática en cuestión trascienda las aulas y la tradicional organización curricular. Es uno de los temas puestos a debate para lograr la ruptura de fronteras disciplinarias y dar respuesta a los nuevos fenómenos sociales; por ello, más que atender a contenidos cognitivos, los ejes plantean retos de la formación integral, en dirección a lograr una ciudadanía plena (MUNÉVAR; VILLASEÑOR, 2005, citados en DURÁN, 2012).

Como mencionamos al inicio, en los años recientes podemos poner como ejemplo las temáticas de género, los valores cívicos, la ética, así como contenidos y/o capacidades como el trabajo en equipo o la alfabetización académica; incluso en temas que han sido considerados transversales como la salud, el consumo, el medio ambiente o la convivencia, y que no son parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber (YUS, 1998).

En esa dirección, se ha referido principalmente a cuestiones de índole curricular, y cuyos resultados no han sido necesariamente los esperados, sea en la forma de nuevos diseños curriculares, o bien, en los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos (TEDESCO, 1996); la implementación de la transversalidad aún representa un asunto de la agenda porque implica involucrar, incorporar, cruzar, estar inmerso en... es decir, casi cualquier noción que remita a la transformación social y educativa al integrarse varios elementos (DURÁN, 2012).

En política, tales características de la transversalidad pueden ilustrarse a partir de lo que se concibe como políticas de Estado, pues éstas tienen el rasgo de trascender períodos, niveles de gobierno, orientaciones y partidos políticos, así como diferentes programas y proyectos (LATAPÍ, 2004); en razón de lo anterior, podemos

augurar que ese tipo de iniciativas son políticas transversales en el sentido que aquí estamos otorgando al término.

Para el caso de México también podemos citar como ejemplo la concatenación de diversos programas relativos a la calidad de la educación y que tienen como eje articulador la búsqueda de financiamiento extraordinario de las instituciones de educación superior y de las universidades públicas; como una estrategia discursiva, de acuerdo con Díaz (1996), los cambios al menos se notan en los documentos que sirven de base para evaluarlos. La pretensión de ese tipo de financiamiento articula y trasciende diferentes programas de evaluación y acreditación externa, por lo que puede ser considerada como una evidencia de lo que venimos planteando sobre la transversalidad como herramienta analítica.

Como anticipamos, aquí sostenemos que los resultados de la transversalización de esos temas y de otros asuntos educativos ha sido poco efectiva, al menos en el contexto mexicano, porque, aunque están presentes en los discursos, hay escasas evidencias de la transformación de las prácticas. Paradójicamente, la privatización de la educación sí representa un ejemplo fehaciente, pues ha trascendido niveles y modalidades educativas, como se puede observar en los casos que empleamos como evidencias; antes de explicar los casos, aludimos cuestiones sobre privatización educativa y sus formas o modalidades.

La privatización de la educación

La privatización de la educación en el país ha ido fundamentándose en las reformas que tuvieron lugar en los 80 y 90 del siglo pasado; en ese momento, el debate político estaba orientado a la conformación de una sociedad centrada en el mercado, y en donde la formación de recursos humanos para la producción era el objetivo de los sistemas educativos (INEE-IIPE, UNESCO, 2018).

En ese sentido, las políticas de evaluación en la historia del SEN mexicano han estado asociadas a la medición de los resultados de aprendizaje y a su difusión. De igual modo, esas políticas habrían sido concebidas en el marco de las crisis económicas y políticas, y casi a la par de las negociaciones de la Organización Mundial de Comercio (OMC) con algunos países latinoamericanos, entre ellos México. De acuerdo con algunas referencias, en ese tiempo había una intención clara de promover la visión de la educación como servicio o mercancía, la cual se exacerbó cuando la OMC propuso regular la educación, y en la medida que los gobiernos aceptaran la existencia de proveedores privados, podría ser tratada como otro

producto comercial (BIZZOZERO, 2004, citado por PEIXOTO, 2009; FELDFEBER, 2009).

En el caso de México, esos cambios ocurrieron durante el gobierno de 1982-1988, cuando el país se incorporó al Acuerdo General de Tarifas y Aranceles (GATT), antecedente de la OMC, y la educación fue considerada como un servicio o mercancía conformada por cuatro categorías: servicios de enseñanza primaria, servicios de enseñanza secundaria, servicios de enseñanza superior y servicios de enseñanza para adultos, además se especifica el tipo ‘otros servicios de enseñanza’ que incluye cualquier modalidad fuera del esquema general (RODRÍGUEZ, 2009).

A menudo los países subdesarrollados o en vías de desarrollo como México, se adhieren a las directrices de organismos multilaterales como el BM (Banco Mundial), la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) o el FMI (Fondo Monetario Internacional); tales organismos influyen en la agenda política mediante las condiciones de sus créditos y la asesoría de sus grupos de expertos, quienes en sus visitas se coordinan con especialistas del país en cuestión, con el objeto otorgar legitimidad a diversas propuestas y programas. Algunas de las directrices de esos organismos multinacionales habrían estado relacionadas con la comercialización de la educación, de acuerdo con Petrella (2001, citado por FELDFEBER, 2009), esa forma de subordinación es una trampa para los sistemas educativos, pues ha reducido la política a la racionalidad tecnocrática que debilita la soberanía estatal.

En ese marco, entendemos la privatización como la delegación de las responsabilidades públicas a entidades privadas o que no pertenecen al sector público; el Estado deja parte de su responsabilidad a ese tipo de organizaciones. Existen dos formas de privatización, privatizar los servicios con la participación de particulares o privatizar su funcionamiento importando prácticas y modelos del sector empresarial; a la primera se le denomina privatización exógena o visible y a la segunda endógena o encubierta. En la **privatización visible** la participación privada se da por medio de la financiación de las escuelas y la externalización de los servicios escolares (comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.), y mediante el control por resultados; como efectos de estos procesos podemos citar los recortes al financiamiento, la promoción de la gestión pública inspirada en el ámbito empresarial, así como el énfasis de la formación por competencias y de *mano de obra*. En la **privatización encubierta** se asume que las prácticas privadas son más eficientes que las públicas, por lo que se busca incorporar diseños, métodos y prácticas del sector privado, sistemas de control y evaluación, autonomía regulada

y la publicación masificada de resultados educativos (BALL y YOUDELL, 2007, citados por BERNAL y LACRUZ, 2013).

En AL primero se buscaba privatizar la ES, principalmente en la década de los 90 con el marco del neoliberalismo, ahora la EB, aparentemente desde el movimiento neoconservador. Un aspecto en común de las versiones encubiertas o endógenas, y que nos llama la atención, es el ataque abierto a la educación pública y que en ambos momentos históricos ha sido evidente. En el caso de México, podemos poner como ejemplo el desprestigio al que fue sometido el trabajo docente en algunos sectores de la opinión pública. También hemos observado un aumento exponencial de la oferta de educación privada de baja calidad, a la que asisten quienes no pueden beneficiarse de la ES y que pertenecen a sectores desfavorecidos de la población, y sobre los cuales expusimos algunos indicadores sociales en páginas previas. Sobre esos temas son los casos que presentamos a continuación como evidencias.

Los casos

La transversalidad en la privatización de los servicios educativos en México es evidente, por lo que en esta parte del texto ejemplificamos tales procesos, aludiendo en algunos casos a regiones del mundo y a México. Podemos anticipar que, aunque la educación global se autodenomine como obligatoria y se promueva como un derecho para todos, en la práctica ha ido abandonando su gratuidad.

Para elaborar los casos, en coincidencia con Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (2007, p. 21), “convertimos en sujetos de investigación el lenguaje, las costumbres, las tradiciones de la práctica escolar y de la reforma –de las escuelas-..., -dado que nos preocupan –sus- suposiciones subyacentes y los valores sociales implícitos”, así como los cambios que parece que no suceden pero que definen las posibilidades de estar en las aulas, debido a que tales modificaciones cumplen, contrarían o tuercen los discursos que señalan que hay que universalizar la educación y acercarla a los que menos tienen.

Como hemos mencionado a lo largo del documento, empleamos la idea de transversalidad para mostrar evidencias de la privatización, arguyéndola como paradoja en el sentido de que en la comercialización de servicios educativos esta iniciativa sí ha sido efectiva. Los casos que exponemos son sobre la privatización encubierta de la ES y acerca de la gratuidad de la educación pública; en los dos casos existen riesgos evidentes de agudizar las brechas de desigualdad a las que nos hemos referido. Y en ambos hay muestras de privatización visible y encubierta.

Efectos no deseados de la privatización de la Educación Superior

En México hay más de 4 millones de estudiantes universitarios, de los cuales 7 de cada 10 están matriculados en instituciones privadas (SEP, 2019). En la ES, hay una importante diversificación institucional pues el Subsistema comprende: Universidades Públicas Federales, Públicas Estatales, Públicas Estatales con Apoyo Solidario, Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Abierta y a Distancia de México, Universidades Interculturales, Centros Públicos de Investigación y Otras instituciones Públicas, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior, SES (2017). Y las universidades privadas.

Las universidades privadas pueden dividirse en tres grandes grupos, las consideradas de élite, las de absorción de la demanda, y un sector intermedio entre las dos opciones anteriores. Podríamos argüir que la calidad, entendida como se ha definido y evaluado desde las políticas correspondientes, oscilaría entre un mayor cumplimiento de indicadores mediante los que ésta se mide por parte de las instituciones de élite, y así en orden decreciente hasta las de absorción de la demanda, las cuales suelen ofertar las licenciaturas que solamente requieren de un espacio para el aula y de un profesor; casi siempre son las que cuentan con el mayor número de matrícula y son de las áreas económico-administrativas, las humanidades y la educación.

Es importante que mencionemos que las universidades privadas no están obligadas a participar en los programas de evaluación y acreditación impulsados por la SEP, y que los planteamientos anteriores los exponemos con pretensiones de ejemplificar cuáles instituciones poseerían una propuesta formativa más sólida, y cómo algunas instituciones privadas de absorción de la demanda pululan sin que ni el gobierno mexicano o los potenciales estudiantes tengan claro cuáles son los factores de calidad académica que las impulsan. También es preciso señalar que no hay una relación directa entre los indicadores en cuestión y la calidad de las instituciones, estamos conscientes de ello; sin embargo, son algunas de las evidencias disponibles sobre el quehacer de las universidades.

Del cumplimiento de esos indicadores depende el financiamiento extraordinario de las instituciones públicas. Asimismo, vale la pena que mencionemos que el financiamiento para la ES se encuentra estancado desde hace ya varios años y períodos de gobierno, lo que constituye, como dijimos, una forma de privatización. En pos de ese tipo de financiamiento, las instituciones públicas sí deben participar

en los programas de acreditación de la calidad. Dos de esos programas son los que se refieren a la evaluación externa de egresados de las licenciaturas por medio de pruebas estandarizadas, y a la evaluación externa de programas de licenciatura, realizada por organismos acreditadores.

Las políticas de acreditación de la calidad de la ES en México han sido propuestas como garantes del reconocimiento público y de la rendición de cuentas a la sociedad (MARÚM, 1995 citada por MÁRQUEZ y ZEBALLOS, 2017); esas fueron algunas de las razones que dieron origen a la creación del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), cuyo propósito es contribuir a la calidad educativa, corroborada ésta mediante pruebas de desempeño; una de esas pruebas es el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), especializado por carrera profesional, y cuyo objetivo es identificar en qué medida los egresados cuentan con los conocimientos y las habilidades para el inicio del ejercicio profesional (CENEVAL, 2017). En casi todos los países de AL existen institutos destinados a evaluar la calidad y se encuentran vinculados a los sistemas de educación; las pruebas internacionales y nacionales se han multiplicado, generando una suerte de epidemia por la evaluación (MURILLO y ROMAN, 2010), a la vez que han simplificado los procesos educativos en indicadores o resultados numéricos.

En el caso de la evaluación de la pertinencia de los planes de estudio de programas de licenciatura, ésta la realizan los Organismos Acreditadores coordinados por el COPAES (Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior), desde el Marco de Referencia vigente (COPAES, 2017). El COPAES fue promovido en el año 2000 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de regular los procesos de acreditación y a los Organismos Acreditadores; forma parte también del conjunto de políticas y programas de evaluación de la ES de los 80 y 90 del siglo pasado, para contribuir y asegurar la calidad de la educación del nivel.

Según el COPAES (2018), la calidad se traduce en servicios eficaces, oportunos, transparentes que buscan siempre la innovación y la mejora continua que satisfaga las necesidades y expectativas de los usuarios, con estricto apego al marco normativo y a los objetivos del Programa Nacional de Educación vigente... es la propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación... suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos.

Como dijimos antes, las instituciones de ES privadas no son evaluadas mediante esos mecanismos. La proliferación de este tipo de instituciones, la

ausencia de indicadores que nos hablen de sus procesos educativos y su probable baja calidad, en la forma como ésta se concibe desde las políticas en cuestión, son manifestaciones de privatización de la educación, tanto en la modalidad visible como en la encubierta. Podemos citar dos evidencias de ello, la promoción de la ES privada en acciones específicas desde el gobierno de México y la no regulación de la oferta de educación privada de baja calidad; ambas evidencias en perjuicio social y económico de los sectores menos favorecidos de la sociedad que se matriculan en ese tipo de instituciones.

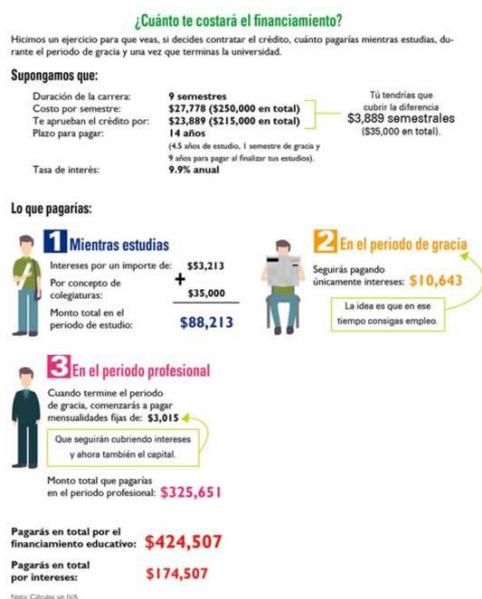
En primera instancia, podemos señalar que las acciones de gobierno, además de la promulgación de normas específicas que incentivan la participación de la iniciativa privada en la oferta de servicios educativos, han actuado en detrimento de la población juvenil, cuando aparentemente buscan su beneficio o la mejora en la cobertura. Como ejemplo podemos referir el Programa de Financiamiento de la Educación Superior, que otorgaba créditos para cursar la ES, y que era promovido por el gobierno mexicano (2006-2012). El Programa contaba con 2 mil 500 millones de pesos mexicano para financiar a 23 mil aspirantes, cifra que en ese entonces triplicaba el total de recursos asignados al programa de becas para estudiantes del nivel.

Por sí mismas, ambas pruebas dicen mucho de la idea del gobierno en turno sobre la ES, pero aún podemos referir otras evidencias que agravan el caso, como la promoción del Programa empleando un discurso de igualdad y justicia, y el ocultamiento de aspectos que nosotros consideramos muy relevantes como la calidad de las instituciones de educación superior que entonces se promovieron; también podemos enunciar en ese sentido las condiciones de los préstamos y los intereses que deberían cubrir quienes se hicieran acreedores a esos créditos.

La banca que gestora de los créditos acabaría por cobrar hasta tres veces el monto de lo prestado, y parte del dinero iría a parar a universidades privadas; al hacer público el Programa, el entonces Presidente de México celebraba la medida en pos de un ‘país más más justo e igualitario’, que ‘democratizaría el acceso a la ES y aceleraría la ampliación de la cobertura’ (IGARTÚA, 2012). Con la garantía de Nacional Financiera (NAFIN) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), los préstamos estaban a cargo de Financiera Educativa México (FIEM), Banco Santander, HSBC, Bancomer y Banorte, y comprendían 250 para estudios de licenciatura y 280 mil pesos para posgrado, a pagar en plazos de 15 años; las tasas de interés oscilaban entre el 9 y el 13% anual (Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros, CONDUSEF, 2019; IGARTÚA, 2012). Un sistema de créditos similar al estadounidense, el cual

ha ocasionado la generación de universitarios más endeudada de la historia, al convertir a los estudiantes en esclavos de su deuda en beneficio de universidades e instituciones bancarias (IGARTÚA, 2012).

Las condiciones *ideales* de los créditos las mostramos en las imágenes que siguen; la de la izquierda muestra las características del crédito en las condiciones que mencionamos en el párrafo previo. La imagen de la derecha muestra la opción crediticia del Infonacot (Instituto del Fondo Nacional para el Consumo de los Trabajadores), destinada a las personas que estudian y trabajan, bajo la condición de que la universidad a la que se aspire tenga un convenio con ese Instituto; en este caso la tasa de interés es de 14% y el monto del préstamo de 500 mil pesos mexicanos. Ambos créditos están calculados sin IVA (Impuesto al Valor Agregado).



Fuente: Condusef (2019).

En segunda instancia, la regulación de la oferta educativa privada, y como sustento a lo que venimos argumentando, realizamos una búsqueda simple por institución en el Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad del SEN mexicano (<https://www.pnpec.sep.gob.mx>), el cual consiste en un inventario de los programas de licenciatura que han sido evaluados y acreditados mediante los mecanismos y programas que mencionábamos antes, Ceneval y Copaes, además de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación

(CIEES). No encontramos ninguna de las instituciones promovidas en el Programa de Financiamiento de la Educación Superior, lo cual, como apuntamos antes, es esperable con base en la no obligatoriedad de las instituciones privadas de someterse a las regulaciones de los programas de evaluación externa.

Por consiguiente, lo que podemos citar como evidencia, con el objeto de hacer más sólido nuestro argumento de la privatización de la ES, concretada transversalmente, es el Índice de Calidad de la Inversión, creado por el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO); el Índice comprende cuatro categorías, desde las cuales se valora la inversión realizada al estudiar ciertas carreras en determinadas instituciones o universidades, y que se valorada a partir de ciertos componentes. Las categorías del retorno de la inversión consisten en: Excelente, rendimiento alto y riesgo bajo; Buena, rendimiento medio-alto y riesgo medio-bajo; Insegura, rendimiento medio-bajo y riesgo medio-alto; y, Muy insegura, rendimiento bajo y riesgo alto. El retorno de la inversión equivale al rendimiento neto de estudiar una carrera, es la tasa de retorno por cada año de vida laboral; por su parte, el riesgo es considerado a partir de la población desocupada y desanimada en el área en cuestión, así como la tasa de informalidad (IMCO, 2018). Enseguida presentamos los retornos de la inversión Excelente, rendimiento alto y riesgo bajo, y, Muy inseguras, rendimiento bajo y riesgo alto, a partir del reporte del IMCO (2018):

Carrera	Salario promedio, pesos mexicanos	Tiempo para recuperar la inversión con base en el sueldo promedio de la carrera	
		Universidad pública: Meses	Universidad privada: Meses
Química	\$ 33,265	2	30
Física	\$ 17,771	2	82
Estadística	\$ 16,674	2	73
Finanzas, banca y seguros	\$ 16,719	3	80
Ingeniería química	\$ 13,912	3	108

Carrera	Salario promedio, pesos...	Tiempo para recuperar la inversión con base en el sueldo promedio de la carrera	
		Universidad pública: Meses	Universidad privada: Meses
Filosofía y ética	\$ 8,060	20	594
Lenguas extranjeras	\$ 8,422	13	232
Diseño	\$9,289	8	299
Bellas artes	\$ 10,540	8	233
Terapia y rehabilitación	\$ 9,041	5	240

Aunque puedan ser debatibles los indicadores mostrados, pensamos que son muy relevantes para lo que hemos propuesto aquí en torno a la transversalidad de la privatización de la ES. Asimismo, observamos que la proliferación de la ES privada de baja calidad, actúa en perjuicio de la población juvenil y de su desarrollo personal y profesional, incluso podemos conjeturar que esto ha ocurrido al amparo del gobierno en turno, ya sea por acción u omisión.

La oferta de ES con ese tipo de características suele estar destinada a estudiantes de sectores desfavorecidos de la población y que tienen que trabajar mientras estudian, o adquieren préstamos monetarios como los mencionados, los cuales son ventajosos para las instituciones que se los otorgan y para las universidades en cuestión. Además, suelen ofertar irresponsablemente las carreras de mayor demanda y cuyo campo laboral se encuentra saturado y cada vez resulta más difícil conseguir empleo. Bajo el amparo del gobierno, algunas instituciones lucran con las expectativas profesionales y las aspiraciones de movilidad social de la juventud, y con su situación de pobreza económica.

Educación pública pero no gratuita

Valoramos que transversalizar la privatización de servicios educativos agrava la falta de acceso a la educación a millones de personas alrededor del mundo, especialmente a las que migran, no tienen un trabajo fijo o su economía no cubre sus necesidades básicas, por lo que, además de su condición de precariedad, no estarían en condiciones de pagar los servicios que ahora tienen costos. Nos referimos a la privatización encubierta o endógena que asigna costos a los desayunos escolares, los materiales, el transporte, las actividades extraescolares (BERNAL y LACRUZ, 2013).

Una evidencia de la precariedad económica en la población mundial y de la falta de acceso a la escuela son las cifras que presenta la Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018, p. 1): “más de 104 millones de niños y de jóvenes –1 de cada 3– no van a la escuela en los países afectados por guerras o desastres naturales. Los adolescentes en los países en situaciones de emergencia confrontan un futuro incierto, ya que 2 de cada 5 jóvenes de 15 a 17 años no han terminado la escuela primaria..., una cifra que representa más de un tercio de la población mundial sin escolarizar. En total, 303 millones de niños de 5 a 17 años no asisten a la escuela en todo el mundo”. Tomando en cuenta esos indicadores, poner

corto a los servicios escolares solamente dificulta el acceso y la permanencia en la escuela de los sectores desfavorecidos de la población.

Para la Unicef (2018), la pobreza representa el obstáculo más importante para la educación en todo el mundo, ya que los niños más pobres en edad de asistir a la escuela primaria tienen cuatro veces más probabilidades de no asistir a la escuela que sus compañeros de las familias más ricas. También este organismo denuncia la falta de gratuidad de la educación pública alrededor del mundo, “hace hincapié en la necesidad de reducir los costos directos e indirectos de la educación para las familias. Los nuevos datos... confirman que muchos hogares todavía deben sufragar los gastos relacionados con la educación, que en total representan 87 dólares estadounidenses por niño para la educación primaria en Ghana, 151 dólares por niño en *Côte d’Ivoire* y 680 dólares en El Salvador” (UNESCO, 2017, p. 1). La garantía del derecho a la educación tendría repercusiones efectivas en la disminución de las desigualdades, pues “la pobreza en el mundo podría reducirse a la mitad si todos los adultos terminaran la educación secundaria” (UNESCO, 2017, p. 1).

En este contexto de retraimiento del Estado de los asuntos públicos, y mientras que los recursos que se destinaban al bienestar común son menores, se invierten con otros propósitos o no se invierten, la educación se ha convertido en un foco de atracción para la iniciativa privada; los gobiernos de los países siguen recabando impuestos de sus ciudadanos, pero han ido abandonando lo público.

Un ejemplo de los gastos que se añaden a la escuela pública a través de la vida de un escolar, lo podemos mostrar con la siguiente evidencia:

en Estados Unidos una familia gasta hoy en día alrededor de \$685 dólares en promedio, en el material escolar de su hijo en todos los años que asiste a clases. Desde que empieza en la guardería hasta que acude a la enseñanza secundaria. Esto representa un aumento de casi US\$250 desde 2005, y equivale a un total de US\$27.5000 millones en el curso escolar 2018. Si además a esto se le agrega el gasto universitario, la cifra asciende a US\$83.000 millones (El nacional web, BBC News Mundo, 2018, p. 1).

Además, también se puede notar que esta racionalidad de que las familias paguen costos de la educación pública es una tendencia mundial, pero conlleva costos muy distintos, los cuales dependen del financiamiento educativo que otorga cada país a la educación. Según el nacional web de la BBC News Mundo (2018, p. 1),

después de combinar el costo de matrículas escolares, libros, transporte y alojamiento desde la escuela primaria hasta la universidad, se descubrió que Hong Kong es el lugar más caro del mundo para estudiar... en otros países, como en Francia, el costo es mucho más bajo para la familia. Allí los padres solo contribuyen alrededor de US\$16.000 a la totalidad de la educación de sus hijos...

En México, la privatización de servicios educativos agravó otros problemas sociales y ha generado crisis regionales. De acuerdo con PONCE (2019, p. 1), éste es el segundo país con mayor flujo de migrantes en el mundo, con 13 millones, la cifra representa casi 20% del total de desplazados en el mundo, que se estima en más de 70 millones de personas”.

Así, la venta de servicios, ante la carencia de recursos públicos para cubrirlos, hace imposible que algunos vayan a la escuela en México, según SUÁREZ (2017, p. 1),

más de un millón de alumnos abandonan sus estudios cada año, ... a mi papá se le complicaba pagar la escuela porque somos cuatro hermanos y yo decidí darme de baja para que él pudiera juntar dinero, dice Valeria... -pues- a mayores problemas económicos, una menor probabilidad de asistir a la escuela... Además, la deserción escolar es más frecuente en localidades rurales, en comunidades indígenas y en sitios de alta marginación.

1. La comercialización de la educación en el escenario internacional faculta y *legítima* a los gobiernos a evadir la responsabilidad de educación pública y gratuita para todos. Aquellos que podían encontrar un lugar en el aula, ahora tendrían que costear algunos de sus servicios para ganarse un derecho que antes tenía más probabilidades de ser garantizado; con acciones u omisiones como éstas, además, se incrementa la presión por la privatización, por lo que en estos procesos se desdeña tanto a los estudiantes como a los trabajadores educativos, a la vez que se abaratan las condiciones laborales de los últimos (ALTBACH, REISBERG, YUDKEVICH, ANDROUSHCHAK Y PACHECO, 2012).

Conclusiones

En el presente artículo hemos mostrado que, si bien los discursos de política educativa refieren que la educación internacional y nacional pública es gratuita, sus usuarios deben asumir varios de sus costos, pues actualmente el gobierno mexicano y de otros países abren las puertas a la iniciativa privada, y a la comercialización de la educación, evadiendo su responsabilidad histórica como garantes del derecho a la educación.

En ese sentido, con base en los casos que hemos expuesto y los indicadores analizados, consideramos que la educación sí se está privatizando; además, sostenemos que representa una paradoja el hecho de que la idea de transversalidad pueda ser sustentada a partir de diferentes evidencias, cuando como iniciativa

aún es un asunto pendiente en otras temáticas socialmente deseables como la formación cívica, género, entre otros. Una iniciativa en pos de la cohesión y el desarrollo social, pero que en la práctica se concreta justamente en un rubro en el que hace más vulnerable al sector juvenil.

Desde luego, los casos que exploramos son discutibles; sin embargo, pensamos que son pertinentes para lo que hemos propuesto aquí en torno a la transversalidad de la privatización educativa. Suponemos que la educación pública lo es con el objeto de compensar desigualdades y que las formas que hemos planteado de privatización solamente exacerbarán la brecha entre ricos y pobres y entre la calidad de los servicios educativos a los que pueden acceder. La privatización de los servicios educativos agravará aún más el asunto del acceso a la educación a millones de personas alrededor del mundo, especialmente a las que migran, no tienen un trabajo fijo o su economía no cubre sus necesidades básicas.

Tanto en el caso de la gratuidad de la EB, con la aparición de costos en algunos servicios, como en el caso de la privatización de la ES y la baja calidad de la oferta, hemos expuesto evidencias de la comercialización de la educación, y en ese sentido la planteamos como uno de los principales desafíos del país y de AL, ya que, por acción u omisión, los gobiernos han priorizado y propiciado formas visibles y encubiertas de la mercantilización, en detrimento de la educación como bien público y como derecho humano.

Bibliografía

ALTBACH, P., REISBERG, L., YUDKEVICH, M., ANDROUSHCHAK, G. Y PACHECHO, I. (Editors). *Paying the professoriate*. A Global comparison of compensation and contracts. New York: Routledge. 2012

BERNAL, J. L y LACRUZ, J. L. La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 16, n. 3, p. 103-131, 2013.

BRECHT, Bertolt. *Entre los poetas míos...* Colección Antológica de Poesía Social, Vol. 4. Disponible em: <https://studylib.es/doc/6312582/1---entre-los-poetas-m%C3%ADos...-bertolt-brecht>. Acceso em: 14. Nov. 2019.

CENEVAL. Disponible em: <http://www.ceneval.edu.mx/>. Acceso em: 28. set. 2018.

CENEVAL. *Informe ANUAL de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación*. 2016. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/>. Acceso em: 14. nov. 2017.

CONDUSEF. Disponível em: <https://www.condusef.gob.mx/Revista/index.php/credito/personal/193-que-nada-te-detenga>. Acesso em: 28. fev. 2019.

CONEVAL. *Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2016*. 2019. en: Disponível: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_16/Pobreza_2016_CONEVAL.pdf. Consultado el: 8 de jun. 2019.

COPAES. Disponível em: <https://www.copaes.org/>. Acesso em: 28. set. 2018.

COPAES. Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. 2016. Disponível en: <https://www.copaes.org/>. Consultado el: 8 de agosto de 2017.

DELAJARA, M., DE LA TORRE, R., DÍAZ-INFANTE, E., VÉLEZ, R. *El México del 2018. Movilidad social para el bienestar*. México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias. 2019. Disponível en: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/El-México-del-2018.-Movilidad-social-para-el-bienestar.pdf>. Acesso: 27 de mayo de 2019.

DURÁN, M. M. La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de um modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad*, v. 12, n. 1, p. 23-43, 2012.

EL NACIONAL WEB, 2018 *¿Cuáles son los países que tienen la educación más cara del mundo?* BBC News Mundo. Consultado el 15 de agosto de 2019 en https://www.elnacional.com/bbc-news-mundo/cuales-son-los-paises-que-tienen-educacion-mas-cara-del-mundo_251673/

FELDFEBER, M. Educación ‘¿en venta?’ Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En Gentilli, Pablo, Frigotto, Gaudêncio, Leher, Roberto y Strubin, Florencia. (comps). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (135-162). Argentina: CLACSO, Homo Sapiens, 2009.

IGARTÚA, S. Las becas tramposas de Calderón. *Proceso*. Consultado el 7 de agosto de 2019 en: <https://www.proceso.com.mx/299308/las-becas-tramposas-de-calderon>

IMCO (2018). *Compara Carreras 2017*. Una herramienta sobre las consecuencias económicas de escoger una carrera. Disponível en: <https://imco.org.mx/temas/compara-carreras-2017/>. Consultado el: 29 sept. 2018.

INEE. *Las principales políticas de evaluación de la educación en México*. 2019. Disponível en: https://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Políticas/Partes/políticas07.pdf. Acesso: 17 de marzo de 2019.

INEE-IIEPE UNESCO. *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. 2018. Disponível en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/236/P1C236.pdf>. Acesso: 17 de marzo de 2019

INEGI. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. 2019. Disponível en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004>. Acesso: 17 de marzo de de 2019.

LATAPÍ, P. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE). 2004.

MÁRQUEZ, E. y ZEBALLOS, Z. R. “El Impacto de la Acreditación en la Mejora de la Calidad de los Programas Educativos que Ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un Estudio de Caso”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 10, n. 2, p. 65-83. 2017.

MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53. p. 97-120. 2010.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2016). *Panorama Laboral 2016*. América Latina y el Caribe. Lima: OIT. Consultado el 19 de septiembre de 2016 de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/WCMS_537803.PDF

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2015). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*. Consultado el 29 de septiembre de 2016 de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf

PEIXOTO, J. Derechos humanos y comercio, ¿una relación conflictiva? La protección del derecho a la educación en las negociaciones comerciales internacionales. En Gentilli, Pablo, Frigotto, Gaudêncio, Leher, Roberto y Strubin, Florencia. (comps). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (181-204). Argentina: CLACSO, Homo Sapiens. 2009.

PONCE, A. (2019). México, segundo país con mayor flujo de migrantes en el mundo. *Milenio*. 20 de junio. Consultado el 15 de agosto de 2019 en <https://www.milenio.com/estados/mexico-segundo-pais-con-mayor-flujo-de-migrantes-en-el-mundo>

POPKEWITZ, T.; TABACHNIK, M.; WEHLAGE, G. *El mito de la reforma educativa*. España: Ediciones Pomares. 2007.

RODRÍGUEZ, R. La educación superior transnacional en México. El caso Sylvan-Universidad del Valle de México. En Gentilli, Pablo, Frigotto, Gaudêncio, Leher, Roberto y Strubin, Florencia. (comps). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (297-322). Argentina: CLACSO, Homo Sapiens. 2009.

SEP (2019). <https://www.gob.mx/sep>

SUÁREZ, K. (2017). Más de un millón de alumnos abandonan sus estudios en México cada año. *El País*. 29 de diciembre. Consultado el 15 de agosto de 2019 en https://elpais.com/internacional/2017/12/29/mexico/1514515236_401874.html

TEDESCO, J. C. Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, n. 309, p. 7-21, 1996.

UNESCO (2017). *La pobreza en el mundo podría reducirse a la mitad si todos los adultos terminaran la educación secundaria*. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Consultado el 15 de agosto de 2019 en <https://es.unesco.org/news/pobreza-mundo-podria-reducirse-mitad-si-todos-adultos-terminaran-educacion-secundaria>

UNICEF (2018). *Más de 104 millones de niños y de jóvenes –1 de cada 3– no van a la escuela en los países afectados por guerras o desastres naturales*. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 19 de septiembre. Consultado el 15 de agosto de 2019 en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/más-de-104-millones-de-niños-y-de-jóvenes-1-de-cada-3-no-van-la-escuela-en-los>.

YUS, R. *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial Graó. 1998.