



FILHA

ORIGEN Y FUNCIONES DE LAS REFORMAS ESTRUCTURALES A LA EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS EN AMÉRICA LATINA

Origin and functions of structural reforms to education. An analysis in Latin America

Rodríguez, Josefina; Gutiérrez, Norma y Román, Ángel. (2019). Origen y funciones de las reformas estructurales a la educación. Un análisis en América latina. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Enero-julio. Número 20. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.

Resumen: *En el presente artículo se analizan los principales factores que intervienen en una reforma estructural, enfocándose en las acciones que entran en juego para el surgimiento de las reformas educativas, describiendo los procesos internos y externos precedentes a estos cambios, observando el papel que tienen distintos actores como la clase política, los sindicatos, los organismos financieros e internacionales y por supuesto el gobierno, todos estos elementos sirven como preámbulo, para en un segundo momento, enfocar la mirada en las reformas educativas llevadas a cabo en América latina desde 1960 hasta el 2000, mismas que han marcado las líneas de acción prioritarias de los sistemas educativos, adaptándolas a los propios ritmos y capacidades de cada país.*

Palabras clave: *Reformas estructurales, reformas educativas, América latina, Educación.*

Abstract: *In this article, the main factors that intervene in a structural reforms focusing on the actions that come into play for the emergence of educational reforms, describing the internal and external processes preceding these changes, observing the role played by different actors such as the political class, trade union, international organization and of course the government, all elements serve as a preamble, for a second time, to focus on educational reforms carried out in Latin America from 1960 to 2000, which have marked the priority lines of action of educational systems, adapting them to the own rhythms and capacities of each country.*

Key words: *Structural reforms, educational reforms, Latin America, education.*

Elementos para comprender las reformas estructurales

En varios momentos de la historia se han realizado “reformas a los sistemas educativos de prácticamente todos los países de la región en correspondencia con los distintos modelos de organización económica, política y social que, a partir de determinada correlación de fuerzas, guiaban el rumbo de la nación” (Vázquez, 2015, p.95), pero ¿qué son las reformas estructurales y quiénes las determinan?, según Torres (2000) las reformas estructurales son “las intervenciones de política propuestas y conducidas ‘desde arriba’ a nivel macro y de sistema por los Estados/Gobiernos y los organismos internacionales” (pp. 3-4). En los diferentes niveles de la educación, se han implementado reformas que se orientan “para armonizar el sector educativo con el resto de políticas públicas dirigidas al cambio estructural y vinculadas con la reforma del aparato

del Estado” (López & Flores, 2006, p.10), las cuales, están estrechamente ligadas a las políticas de crecimiento económico.

El concepto de reforma estructural tiene su origen en la estrategia que introduce el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) a principios de los años ochenta, ante la crisis económica que enfrentaban distintos países Latinoamericanos entre ellos México, por el endeudamiento y la incapacidad que tenían para pagar su deuda externa adquirida con este último organismo financiero, a lo que se suma, el agotamiento de los préstamos internacionales (Macaes, 2013). Estos factores "impulsan" al Fondo Monetario Internacional a generar nuevas estrategias para restablecer el rumbo de la economía mundial con una serie de reformas económicas y políticas en los distintos sectores, entre ellos el educativo.

Según Ball (1998) citado por Gorostiaga & Tello (2011) la “nueva ortodoxia” de políticas educativas apunta a “reforzar las conexiones entre educación, empleo y mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el currículum y la evaluación y, buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas” (p.366). Esta nueva política, genera “la racionalización y la reducción del papel del Estado en la economía y la redefinición de las relaciones entre las economías nacionales y el mercado internacional en favor de una mayor integración” (Torre, 1997, p.9).

De manera irónica como lo dice Acosta (2002) el Estado fue el impulsor de las reformas de mercado, cuya función es ser un facilitador y establecer los marcos legales y de orden. En el ámbito de la educación implementa “políticas neointervencionistas, orientadas a fortalecer la capacidad de conducción gubernamental sobre los sistemas y las instituciones” (p.54).

Los ajustes estructurales, se dan en el marco de los “procesos de reestructuración neoliberal del Estado y la economía que incluían la apertura al comercio internacional y el fomento de la inversión extranjera, con el apoyo de diferentes organismos internacionales (Gorostiaga & Tello, 2011, p.367), permitiendo que las empresas e instituciones privadas puedan ampliar la inversión y la venta de mercancías en los países que les aporte mayor ganancia (Aboites, 2007). De esta manera, el Estado cambia sus políticas internas, pasando de ser un promotor de programas de desarrollo social a la apertura de la privatización y la competencia internacional.

Entre los argumentos sociales para dar legitimidad a estos cambios, es hacer “eficiente” los servicios del Estado y su aparato administrativo, reduciendo su estructura burocrática señalada como la causa de la ineficiencia económica y social en “beneficio de las mayorías, aunque su sentido real sea favorecer las leyes de mercado y mantener el control de las clases sociales” (López & Flores, 2006, p.7).

Las reformas estructurales se hacen tangibles con los cambios en las políticas internas de los Estados mediante las modificaciones a las Leyes y Decretos, la creación de Instituciones y la alianza de distintos actores para su implementación. Sin embargo, para alcanzar los objetivos planteados y la adhesión de un determinado conjunto de políticas en una reforma, deben converger diversos factores, en este sentido, no se trata sólo de una “adhesión de determinado conjunto de políticas, sino también incluye la tarea de movilizar los apoyos sociales y capacidades institucionales para implementar [las y] ... neutralizar a quienes se oponen a ellas” (Torre, 1997, pp.11-12).

En la consumación de las reformas educativas distintos actores como los sindicatos, la sociedad civil, los centros académicos, las universidades y los especialistas, son agentes “claves en el diseño y la conducción de las reformas, desplazando o conviviendo con las burocracias y los técnicos tradicionales de los Ministerios de Educación” (Torres, 2000, p.6), para validar procesos y aplicarlos en el sistema educativo. De todos los anteriores, los sindicatos de maestros son los que tienen mayor visibilidad e importancia, por el amplio poder político que poseen empleándolo para defender los intereses de sus agremiados (Kaufman & Nelson, 2005) o de las cúpulas de poder.

En este sentido, las reformas estructurales son operaciones sustancialmente políticas, que están mediadas por las salidas contingentes que las élites gubernamentales proponen ante las presiones externas, las cuales, confluyen de acuerdo a los intereses políticos de los participantes, siendo quienes deciden qué reformas se introducen, cuándo se ponen en marcha y cómo se concretarán, sin tomar en cuenta en muchas de las ocasiones la opinión de los docentes, que son quienes conocen las necesidades educativas reales de sus alumnos y del entorno en donde están inmersas las escuelas:

Este juego de presiones externas y de demandas internas dentro de las que actúan las elites gubernamentales constituye, indudablemente, otra fuente de insumos que intervienen sobre la decisión de las reformas. Pero su gravitación, esto es, su eficacia, está siempre mediatizada por el comportamiento de las elites gubernamentales. En otras palabras, las preferencias de políticas tanto de la comunidad financiera internacional como de los empresarios, los trabajadores y demás grupos de interés locales no entran necesariamente en forma directa en los procesos de reformas, antes bien, son filtradas por las orientaciones ideológicas y los cálculos políticos de los líderes del gobierno que son, en definitiva, quienes sancionan y autorizan la continuidad del cambio o el cambio en las políticas públicas (Torre, 1997, p.11).

Además del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en el aspecto educativo, Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han desempeñado un papel central como “asesoras técnicas en el diagnóstico, diseño y ejecución de políticas, programas y proyectos” (Torres, 2000 p. 17).

La intervención externa de los Organismos Internacionales en las políticas educativas de los países, ha generado la crítica y la confrontación de los docentes con el Estado, lo que ha llevado a los gobiernos a “mantener opaca y con baja visibilidad pública la relación con el Banco Mundial, en torno a los préstamos y proyectos financiados por este organismo, incluso distanciarse/diferenciarse de algunas de sus posturas y recomendaciones de política” (Torres, 2000, p.18).

El enfoque neoliberal se aplica al sector educativo, entre las justificantes están el mejoramiento de la calidad de la educación y dar respuesta al impacto que genera la globalización en lo social, es decir, las escuelas deben trabajar bajo los criterios de libre mercado de manera competitiva “suponiendo que los servicios de buena calidad y el uso eficiente de los recursos se consiguen por medio de la competencia entre las instituciones educativas por tener mayor número de clientes” (Calvo, 2003, p. 284-285), es así, que el concepto de “calidad” se fundamenta en la “Gestión de la Calidad Total (GCT), paradigma altamente exitoso en las empresas privadas. Desde este enfoque, se han analizado las causas de la “ineficiencia” de las empresas públicas y se han propuesto soluciones a las mismas” (López & Flores, 2006, p.7).

De esta manera, las orientaciones políticas de los organismos internacionales hacia la educación son, trasladar el enfoque empresarial de calidad total, como el mecanismo para alcanzar mayor productividad en el sistema educativo y brindar un mejor servicio a su clientela (Krawczyk, 2002). Uno de los puntos medulares en las reformas educativas ha sido el financiamiento y la administración de la educación pública con el fin de optimizar los recursos, empleando la evaluación del rendimiento escolar como un indicador de calidad. Estas “evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable a considerar fuese el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas” (López & Flores, 2006, p.8) del alumno y las escuelas cuando muchas de ellas carecen de servicios básicos como agua, luz o sanitarios.

Las políticas educativas bajo la lógica de costo-beneficio han centrado la mirada en los docentes, entre las razones están: el grueso del presupuesto educativo corresponde al salario y sus

prestaciones, considerado como uno de los principales problemas de la gestión presupuestaria, lo que ha llevado a ejecutar una política por desempeño (Krawczyk, 2002).

En América latina los organismos internacionales han establecido el marco para la evaluación e incentivos docentes, como uno de los elementos para mejorar la calidad de la educación, definiendo las líneas de actuación para los sistemas educativos de los países: estos aspectos son analizados a continuación.

Las reformas educativas en América latina

En América latina diversos factores han confluído para que los Estados implementen reformas estructurales en sus sistemas educativos, los cuales, están ligados a los modelos económicos, políticos, tecnológicos, culturales y por supuesto el proceso de mundialización, donde los organismos internacionales y financieros han sido un referente para emitir recomendaciones, líneas de acción y evaluación de instituciones, docentes y alumnos; validando la pertinencia de sus políticas con base en la demanda del mercado laboral, el crecimiento económico, las exigencias de la sociedad de la información y la globalización. A estos ciclos de reforma educativa que tienen implícitos una serie de cambios normativos, administrativos, de contenidos y pedagógicos podemos entenderlos como:

Los distintos intentos estatales de reestructurar los sistemas educativos latinoamericanos, así como también las tendencias de cambio reciente en el gobierno de la educación y las nuevas formas de regulación a nivel mundial y regional. Esta noción de *reforma educativa* debe distinguirse analíticamente del concepto de *innovación* que remite a proyectos que procuran introducir modificaciones a nivel micro o local, y del concepto de *cambio educativo* que alude a las transformaciones que acontecen en distintas dimensiones de la educación formal: sistema, instituciones y aula. Así, los cambios pueden ser causados por reformas o innovaciones, pero también pueden acontecer independientemente de estos, por dinámicas internas y externas de los sistemas educativos (Popkewitz, 1991, Fullan, 2002 y Poggi, 2011 citado por Suasnábar 2017, p. 115).

Suasnábar (2017) identifica tres ciclos de reformas educativas que se han realizado en América latina; la primera en 1960, la segunda en 1990 y la tercera en el año 2000 (ver tabla 1). Las orientaciones en todos los países latinoamericanos de manera general son las mismas, aunque los resultados varían de país en país [i].

Tabla 1. Ciclos de reformas Educativas en América latina

Reforma	Rasgos principales	Función del Estado
1960	<p>Modelo fundacional de los sistemas educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela como agente de cambio. • Universalización la educación, mayor cobertura. • Modernización de los planes de estudio. • Mejorar el sistema de formación docente. • La planeación económica-social de la educación. • Impulso de las teorías del capital humano. 	Estado promotor de la educación como modelo modernizador social y de desarrollo económico

1990	<p style="text-align: center;">El modelo modernizador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión tecnocrática de la educación. • Descentralización educativa y la autonomía escolar. <ul style="list-style-type: none"> • Cambio del rol docente como facilitador. • Modificaciones curriculares y actualización docente como medio para mejorar la calidad de la educación. • Implementación de una serie de instrumentos de evaluación de instituciones, docentes y alumnos. <ul style="list-style-type: none"> • Currículum nacional • Financiamiento por proyectos • Aumento de la tasa de escolarización 	El Estado al servicio del modelo neoliberal
2000	<p style="text-align: center;">Ampliación de los derechos y consolidación de nuevas formas de regulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de las formas de regulación del sistema educativo implementadas en la década anterior. <ul style="list-style-type: none"> • La expansión de los derechos educativos <ol style="list-style-type: none"> a) la ampliación del acceso a todos los niveles b) el reconocimiento de derechos de poblaciones excluidas y marginadas. c) el crecimiento notable del financiamiento educativo. • Aumento del financiamiento educativo en buena parte de los países. • Nuevo ciclo de expansión matricular (secundaria e inicial) <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones estandarizadas (docentes y alumnos). 	Recuperación de la centralización del Estado

Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Suasnábar 2017.

En 1960 se implementa el modelo fundacional de los sistemas educativos, fungiendo la educación como uno de los mecanismos promotores de la modernización social y de desarrollo económico de los países, mediante una política impulsada por el Estado para ampliar la cobertura educativa hasta el nivel secundaria y erradicar el analfabetismo, aumentando el número de escuelas sobre todo en la zona rural [ii] e impulsando la educación técnica-profesional en apoyo al cambio de las estructuras productivas.

Entre las razones para estos cambios, está la visión de que el lento crecimiento económico de los países latinoamericanos se debe entre otras causas a la “deficiente cobertura y la baja calidad de la educación pública” (Kaufman y Nelson, 2005, p.5), estableciéndose una serie de políticas para impulsar la ampliación de la matrícula y modificaciones al currículum, dando impulso a las teorías del capital humano que exige de la educación la formación de “individuos adaptables que el mercado internacional de trabajo requiere” (Vázquez, 2015, p. 101), como una antesala a la evaluación y la medición de objetivos en mejora de la calidad de la educación. Lo anterior trae consigo la necesidad de actualización de los docentes, así, “las nuevas funciones de la escuela demandaban, a su vez, la propia redefinición del rol docente que comenzaría a tematizarse alrededor de la idea de profesionalización” (Suasnábar, 2017, p.118), dando un papel primordial a las universidades en la formación docente como remplazo a la formación normalista.

Reformas de 1990

El balance de los alcances logrados con las reformas educativas en conjunto con el momento económico que prevalece en América latina tras la crisis petrolera de 1973, la recesión mundial, el endeudamiento de los países latinoamericanos y la internacionalización del mercado, ponen en la mesa de discusión la pertinencia de las políticas educativas establecidas y su viabilidad para el desarrollo económico, de esta manera, en 1990 la Comisión Económica para América latina (CEPAL) en conjunto con la UNESCO establecen una propuesta “ubicando a la educación como el pilar de una estrategia de desarrollo” (Suasnábar 2017, p.120), partiendo de un diagnóstico al sistema educativo, el cual, fue retomado por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial para trazar las líneas y políticas educativas a desarrollar en sintonía con las reformas estructurales neoliberales (Krawczy, 2002) que desde años atrás, se venían desarrollando en los distintos ámbitos sociales y políticos.

El objetivo central es el progreso científico y tecnológico para el desarrollo económico, considerando a la educación como el medio para alcanzar estos logros. De esta manera, la propuesta del CEPAL se centró en el “fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación del nuevo conocimiento” (CEPAL & UNESCO, 1992, p.15) a la par de impulsar una visión de democracia, cohesión social, equidad y participación de la ciudadanía.

En la reforma educativa de 1990 participaron especialistas “provenientes de organizaciones nacionales e internacionales, funcionarios públicos responsables de reformas macroeconómicas y, en algunos casos, de presidentes y otros altos personeros de gobierno” (Kaufman & Nelson, 2005, p. 13), en la parte del financiamiento y de asistencia técnica, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo respaldaron estas políticas.

Las políticas centrales de la reforma educativa de 1990 se basan en un esquema tecnocrático, el cual, sitúa al mercado como finalidad y la técnica educativa como medio, entre las acciones realizadas está la descentralización educativa [iii] y la autonomía escolar. Con la descentralización educativa el gobierno traslada a los estados y/o municipios la responsabilidad financiera de los servicios educativos “como una forma para fortalecer el carácter de la educación como servicio público, para elevar su calidad y para lograr la participación de los diferentes grupos de la comunidad” (Calvo, 2003, p.284), poniendo énfasis en la autonomía escolar bajo un esquema democrático, ya que pueden participar en las decisiones escolares distintos actores como padres de familia, empresas, organizaciones y todo aquellos que tengan algún interés en la educación, desde otra visión; la autonomía de las escuelas abre espacio para la competitividad entre las instituciones y la mejora de la calidad de la educación.

Diversos autores coinciden (Calvo, 2003, Suasnábar 2017) que los resultados de la descentralización educativa no lograron los objetivos planteados, ya que, en lugar de favorecer la autonomía escolar, abrió aún más las brechas de desigualdad y fragmentación del sistema educativo, un ejemplo de ello, es la disparidad en los recursos que son destinados a la educación en cada uno de los estados, existiendo diferencias marcadas por el ingreso que se dispone.

La evaluación educativa se sitúa como un medio para medir la calidad de la educación, así, se establecen una serie de instrumentos, leyes e instituciones que se encargan de institucionalizar la medición de metas a través de la evaluación docente, la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la evaluación para medir la calidad educativa de las instituciones; sin embargo, otros consideran que este es el primer paso para abrir al sector privado la educación, este panorama es visible en el caso de México:

Si en los años ochenta la educación privada tenía una presencia muy reducida, de 1990 a 2002 pasó de 706 a 2 153 escuelas y en esa fecha atendía a 750 mil 400 estudiantes, que representaban 32.7% de los 2 millones 300 mil estudiantes del nivel superior en México en ese momento (Aboites, 2007, p. 44).

El currículum nacional es otra de las líneas de acción dentro de las reformas educativas en América latina, estableciéndose con distintos ritmos y peculiaridades en cada país. “Las estrategias de cambio curricular fueron variadas, e incluyeron desde el establecimiento de parámetros o contenidos mínimos nacionales hasta el rediseño del conjunto de planes y programas desde el estado nacional” (Dussel, 2004 p.2), los ejes centrales son: la formación ciudadana, el dominio de otras lenguas, la inclusión de la tecnología, el trabajo interdisciplinario y la formación por competencias, dando paso a currículos más abiertos y flexibles:

Podemos decir que las reformas de los noventa si bien incorporaron un conjunto de políticas específicas y nuevos dispositivos de gobierno, su propia racionalidad técnico-pedagógica, terminaron desdibujando una mirada estructural de los problemas educativos, hecho que se revela en que casi ninguno de los países modificó la arquitectura organizacional de las escuelas. Por ello es que, el balance de las reformas de los noventa, si bien marcan un punto de ruptura respecto del período anterior, por otro lado, expresa las mismas limitaciones de una concepción tecnocrática que piensa el cambio educativo desde una visión restringida, sin tomar nota de la complejidad que supone modificar las prácticas docentes y la cultura escolar... No es casual, que en este contexto los logros y avances de las reformas educativas como el aumento de la tasa de escolarización de nivel secundario se diera en paralelo a una mayor fragmentación social y pérdida de calidad educativa (Suasnábar 2017, p.121).

En esta reforma, el enfoque por competencias toma fuerza como política educativa en todos los niveles educativos, el cual, nace en Europa y posteriormente se adopta en América latina como un marco de referencia que permita la integración del sistema educativo superior, la movilidad de los estudiantes entre los países, la comparabilidad y competitividad de estudios. En el aspecto pedagógico, se pasa de un “paradigma de educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, que incluye una transformación del papel del docente como facilitador, de los enfoques, las actividades educativas y de la forma de organización del aprendizaje” (Rodríguez y Rodríguez, 2014, p. 61).

Chile se encuentra a la cabeza entre los países con la adopción de reformas en sus sistemas educativos, en 1990 lleva a cabo diversos proyectos destinados a mejorar la equidad y calidad, como el Programa Escuelas Focalizadas (P900) orientada a escuelas con bajo rendimiento, el Programa Piloto de Escuelas Rurales y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), aplicándose inicialmente a la educación básica y posteriormente a la media, todas ellas “formaron la columna vertebral a partir de la cual se articulan otras iniciativas que sustentan finalmente la reforma educativa” (Donoso, 2005, p.114).

En el caso de Brasil la reforma educativa estuvo enfocada en cinco ejes: reforzar la administración escolar, proveer autonomía a las escuelas, capacitación a los recursos humanos, evaluación del desempeño docente, y la integración de una red estatal y municipal de educación. Estos elementos dieron paso a la evaluación para la elección mediante examen de conocimiento (prueba escrita) a directores de escuela, además, los Consejos Escolares pasan a formar parte de la gestión escolar y de las decisiones financieras-administrativas de los centros educativos (Torres, 2000).

En el caso de México el Programa de Modernización de la Educación da inicio en 1989, versaba en nueve capítulos que incluían desde la educación básica hasta los posgrados, pasando por la investigación, la educación para adultos, los sistemas educativos abiertos y la evaluación. Se reforma

la Ley General de Educación y el artículo 3° de la Constitución, ampliando la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, además, surgen nuevos planes de estudio y libros de texto. En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) con lo que se impulsa la descentralización educativa avalada por los Gobernadores y el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), transfiriéndoles el manejo financiero y el control de la educación básica y normal a los Estados (Martínez, 2001).

Reformas del 2000

Para el año 2000 una nueva reforma educativa es llevada a cabo, centrada en la ampliación de los derechos y la consolidación de las formas de regulación, dando continuidad a los objetivos plantados en la década anterior, entendiendo los derechos educativos como aquellos que “conforman un horizonte no alcanzado aún por los marcos legales vigentes, que si bien protegen en muchos aspectos el derecho a la educación, todavía requieren numerosas adaptaciones (Rivas, 2007, p. 7, citado por Suasnábar 2017, p.123). En tanto, ampliar la cobertura y acceso a todos los niveles educativos sigue siendo una prioridad, no solo para la primera infancia y la educación básica, sino también en la alfabetización de los adultos, todo ello en el marco de la educación para todos de la UNESCO [iv], cristalizándose con la modificación de leyes y decretos, con ello, se extendió la obligatoriedad escolar pasando de un promedio de 10 a 13 años (Suasnábar 2017, p.121) como puede observarse en la tabla 2 [v].

Tabla 2. Tasa bruta de escolarización (TBE), tasa neta de escolarización (TNE), porcentaje de jóvenes de 19 a 22 años con secundario completo según años.

Países	Año 2000				Año 2010			
	TBE	TNE	Porcentaje 19 a 22 secundario completo	Diferencia entre acceso y conclusión	TBE	TNE	Porcentaje 19 a 22 secundario completo	Diferencia entre acceso y conclusión
Argentina	91,6	81,4	53,7	37,9	92,9	84,5	60,1	32,8
Brasil	89,4	70,2	40,1	49,3	92,2	77,6	53,7	38,5
México	74,3	63,7	32,2	42,1	78,8	71,9	48,3	30,5
Chile	93,1	77,6	59,8	33,3	94,9	81,7	77,2	17,7
Paraguay	75,9	54,0	42,4	33,5	85,8	70,6	56,1	29,7
Bolivia	83,2	61,8	43,0	40,2	91,3	75,3	53,2	38,0
Perú	81,5	58,9	60,0	21,5	90,4	76,3	70,4	20,0
Costa Rica	74,3	49,3	34,2	40,1	89,0	65,1	48,3	40,7
El Salvador	65,8	50,1	32,8	33,0	72,9	57,1	39,6	33,3

Fuente: Suasnábar 2017, p.125.

El género toma auge como una política central, cuyo objetivo es suprimir la desigualdad para que asistan a la escuela tanto niños y niñas, con lo anterior, se suma el reconocimiento a los derechos de las poblaciones excluidas y marginadas.

Las competencias siguen siendo la base del modelo educativo, dando impulso no solo a las disciplinares, sino a las competencias para la vida; al mismo tiempo, la regulación y el control de resultados permanece a través de la evaluación a las instituciones educativas, programas, docentes y alumnos, tomando mayor fuerza y situándose como un elemento fundamental para medir su nivel de calidad.

Existe una recuperación del rol del Estado “adoptando la forma de un neo-intervencionismo y el despliegue de una agenda de políticas públicas orientadas a reconstituir el tejido social y mejorar las condiciones de vida de la población ... apropiadas y reformuladas en cada país en el marco del relanzamiento de los bloques regionales” (Suasnábar 2017, p.125). Todos los elementos expuestos, hace evidente que esta última reforma educativa estuvo más orientada al seguimiento que a nuevas propuestas.

Reflexiones finales

La historia mostrada en los párrafos anteriores, deja ver que las reformas educativas realizadas en los países latinoamericanos desde la década de 1960 y hasta la actualidad, ha estado guiada principalmente por los intereses del mercado global y los organismos financieros y especializados, siendo los promotores de las líneas de acción en los sistemas educativos que finalmente son cristalizadas por los estados, con la implementación de leyes y reglamentos para regular sus procesos educativos.

La fusión educación y capital humano sigue la línea para formar individuos capaces de adaptarse a las exigencias del mercado desde una visión neoliberal, dando apertura a procesos de medición y evaluación de resultados, más allá de una formación integral. Debemos reconocer que existen algunos resultados positivos en la educación sobre las políticas implementadas en América latina, entre ellas está la ampliación del nivel educativo y la obligatoriedad de la educación, sin embargo, “las deudas acumuladas de las reformas superan estas acciones por cuanto constatan la persistencia de la brecha educativa entre países y estratos sociales no solo expresadas en la desigualdad en el acceso, sino también en la distribución y apropiación del conocimiento” (Suasnábar, 2017, p.122).

El problema persistirá si se mide igual a los desiguales, si se aplican contenidos universales para distintos contextos, si el presupuesto destinado a las labores educativas no se aumenta, si permanecen escuelas sin los mínimos elementos en infraestructura, si se apuesta más a la evaluación docente que a la formación, sin duda, la discusión y el análisis sigue abierto entre la capacidad y efectividad que han tenido las reformas educativas en América latina.

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2007). Tratado de Libre Comercio y educación superior: El caso de México, un antecedente para América latina. *Perfiles educativos*, 29(118), Págs. 25-53.

Acosta, A. (2015). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América latina. *Sociológica México*, (49), págs. 43-72.

Calvo, B. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), Págs.283-290

CEPAL & UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL.

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI* (1). Págs. 113-135.

Dussel, I. (2004). Las políticas curriculares de la última década en América latina: nuevos actores, nuevos problemas. Obtenido de: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf

Gorostiaga, J. & Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), Págs.363-388.

Kaufman, R. & Nelson, J. (2005). Políticas de Reforma Educativa Comparación entre países. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe (PREAL)*. Núm. 33. Págs. 3-25

Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), Págs.627-663.

López, S. & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), Págs.1-15.

Macaes, B. (2013). What are the structural reforms?. *European View*. (12), Págs. 153-159. DOI 10.1007/s12290-013-0254-6

Martínez, F. (2010). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 27, Págs.35-56

Rodríguez, J. & Rodríguez, L. (2014). Un acercamiento a las competencias a nivel superior. En: *Educación sin fronteras en la globalización*. Compiladores Dr. Marco Antonio Salas Luevano (pp.61-77). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), Págs.112-135.

Torre, J. (1997). Las dimensiones políticas e institucionales de las reformas estructurales en América latina. Serie de Reformas de Política Pública 46. CEPAL

Torres, R. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.

Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), Pág.93-124.

Notas

[i] Para profundizar más sobre el tema puede consultar el artículo: Los tres ciclos de reforma educativa en América latina: 1960, 1990 y 2000, desarrollado por Suasnábar (2017).

[ii] Como ejemplo de ellos es el programa de Telesecundaria que fue instaurado en México en 1968, el cual, estaba orientado a estudiantes de zonas rurales marginadas o de difícil acceso, que quisieran continuar con estudios en el nivel secundaria. Este modelo educativo utiliza infraestructura televisiva y un sistema satelital como base dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

[iii] La política de descentralización “ha sido una medida que pretende desburocratizar la compleja maquinaria administrativa de los gobiernos centrales, con objeto de lograr mayor eficiencia y, por tanto, mayor calidad de los servicios ofrecidos en todo el territorio nacional” (Calvo, 2003, p.284)

[iv] En el año 2012 la UNESCO publica el Marco de Acción de Dakar, con el lema “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, que nace del Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar (Senegal) en el año 2000, donde se establecen seis marcos de acción regionales, mismos que servirán de guía para las acciones a los sistemas educativos del mundo.

[v] Con base en el análisis que nos presenta Suasnábar (2017) en la tabla 2, puede observarse una ampliación de la cobertura entre 2000 y 2010 en países como Bolivia, Paraguay, Perú y Costa Rica con un crecimiento de alrededor del 10%, caso contrario a lo sucedido con Argentina con un 3%.