

Los bonos educativos en contexto. Otro debate sobre la educación

Resumen

La última década registró acalorados debates acerca del papel del Estado en la educación, dado que la hegemonía del libre mercado reclama una mayor intervención privada en la formación de las personas y de la conciencia social. Los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan promovieron el debate para reformar sus sistemas educativos, orientados en ambos casos a la satisfacción de las demandas de la “nueva derecha”.

Este trabajo intenta poner en contexto la aplicación de los “bonos educativos” como instrumento del cambio escolar en los Estados Unidos de Norteamérica y describir someramente sus ecos en nuestro país.

Palabras clave: políticas públicas, bono educativo, reforma educativa, Estados Unidos, México.

Abstract

During the last decade strong debates on the role played by the state in the area of education took place, since the free market hegemony calls for stronger private involvement in training and in the development of true social awareness. Margaret Thatcher’s and Ronald Reagan’s government fostered debates to reform their education systems, both of them focused on the satisfaction of demands posed by the “new right wing”.

This paper deals with the use of “education bonuses” as a force in the education change in the United States and describe its eco in our country.

Key words: public policies, education bonus, education reform, United States, Mexico.

Introducción

Los países desarrollados han vivido en la última década acalorados debates acerca del papel del Estado en la educación, toda vez que el predominio del libre mercado reclama una mayor intervención de la esfera privada en la formación de las personas y de la conciencia social. Durante los años ochenta, tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos de Norteamérica, los gobiernos conservadores de Margaret Thatcher y Ronald Reagan promovieron intensamente el debate y la reflexión sobre las reformas de los sistemas educativos, orientadas en ambos casos, a la satisfacción de las demandas de los grupos sociales de la denominada “nueva derecha” (Apple, 1998).

Los reportes de evaluación de la educación pública en los Estados Unidos, por ejemplo, crearon una imagen de fracaso rotundo, al destacar la existencia de altas tasas de deserción escolar, una caída en las capacidades de comprensión y aplicación funcional de los conceptos, la relajación de la disciplina y la insatisfacción de los estándares de desempeño, la baja en los resultados de los exámenes estandarizados, y otros rasgos, cuyas causas se han imputado a las escuelas (Glass, 1997). A ello, se añadió la interpretación de que la baja productividad de un sistema económico, el desempleo, la pobreza y la baja competitividad en el contexto internacional son simplemente sus consecuencias. Según ironiza Michael Apple (1998: 13), el regreso a una “cultura común”, la eficientización de las escuelas y la intervención directa del sector privado en ella “resolverá todos nuestros problemas”.

El propósito de este trabajo es poner en contexto la discusión relativa a la aplicación de los “bonos educativos” como instrumento del cambio escolar en los Estados Unidos de Norteamérica, y describir someramente cómo sus ecos se hacen sentir en nuestro país. Se considera a los actores intervinientes, sus posibles razones y motivaciones al participar en el debate.

Cuestiones como la descentralización de la educación, la privatización y la transformación del papel del Estado en la misma son también abordados.

Sección Primera

Los referentes teóricos

Desde la perspectiva de la derecha política, las escuelas públicas han dejado de satisfacer a los ciudadanos (al menos en los Estados Unidos e Inglaterra), y no forman a los individuos en las áreas y con las habilidades que reclama el mundo del comercio competitivo y global de hoy. Por ello, el Estado debe “sacar su mano” del juego social de la educación y dejar al mercado, a la oferta y la demanda, a los arreglos entre proveedores y clientes, la determinación del tipo y calidad de educación que han de recibir (Whitty, 1997).

El asunto no es nuevo, sólo que en la década pasada tomó nuevos bríos en la agenda social, como un fenómeno concurrente con el encumbramiento de los grupos neoliberales en las grandes potencias del mundo, y su réplica en otros países avanzados. Desde los años cincuenta, Milton Friedman (1955) publicó un ensayo en el que propuso que el Estado mantuviera el financiamiento de la educación, pero se retirara de la operación de los planteles, en sus términos:

Los gobiernos podrían demandar un nivel mínimo de educación, que podrían financiar mediante el otorgamiento de “bonos educativos” a los padres, quienes los podrían intercambiar por una suma determinada al año si se aplicara a servicios escolares “aprobados”. Los padres estarían en libertad de gastar esos recursos y otros adicionales en la compra de servicios educativos a la institución “aprobada” de su preferencia. Los servicios educativos podrían ser ofertados por instituciones con y sin fines de lucro de varios tipos. El papel del gobierno se limitaría a asegurar que las escuelas satisficieran determinados estándares mínimos, como la inclusión de un contenido mínimo en los programas, de manera muy similar a como inspecciona ahora a los restaurantes para asegurarse de que mantienen normas mínimas de sanidad.

A partir de este enunciado, varios movimientos de reforma educativa se promovieron en distintos países, pero sus ecos se silenciaron hacia los años setenta. Sin embargo, la publicación del libro de Chubb y Moe denominado *Politics, Markets, and America's Schools* (1990) otorgó un nuevo y vigoroso impulso a la corriente economicista, al enfatizar que el problema central de las escuelas públicas es la subordinación a las autoridades políticas, las que, a su vez, han desarrollado grandes burocracias cuyos intereses no son los mismos que los de los padres y los estudiantes. Para romper la hegemonía de la burocracia, propusieron un programa de reforma basado en la elección educativa que incluyera a toda las escuelas.

La conjunción de los énfasis económico de Friedman y el político de Chubb y Moe, dio lugar a una tesis social más sólida para la reforma de los sistemas educativos de Estados Unidos e Inglaterra: El Estado no cumple adecuadamente su función; genera educación a costos más altos y con rendimientos insatisfactorios; ha creado una burocracia que se convirtió en el mayor beneficiario del sistema; es tiempo de cambiar las cosas. La opción en el consumo debe ser la directriz, argumentan las derechas. El mercado es eficiente, es su referencia. Al Estado le corresponde sólo financiar y observar las posibles desviaciones, interviniendo entonces, y sólo entonces, para su corrección (Walberg & Bast, 1999).

Dos son los ingredientes básicos de la fórmula privada para la reforma de los sistemas escolares. El primero es la elección educativa, consistente en la facultad de los padres para seleccionar el plantel de educación básica (primaria y secundaria) al que pretenden inscribir a sus hijos, sin verse sometidos a la asignación distrital ahora vigente, a cargo del Estado. El segundo es el “bono educativo”, como instrumento de libre cambio en el mercado de los servicios educativos, que pondría en manos del consumidor el elemento de poder para comprar y orientar con ello la dirección futura de las escuelas. Los ciclos superiores son ajenos a este debate, ya que la selección de opciones es la constante.

Los bonos educativos

Tal como los propuso originalmente Friedman, los bonos educativos serían el instrumento del mercado educativo por excelencia. El gobierno recaudaría por medio del sistema fiscal las contribuciones de los ciudadanos para las acciones de interés público y aplicaría una parte de ellos en la emisión de bonos que serían otorgados a los ciudadanos en función de una determinada fórmula; presumiblemente el número de hijos sería un factor. Con ellos en la mano, los ciudadanos tendrían el poder de elegir la escuela que le pareciere más adecuada a sus intereses, convicciones, expectativas, cultura, preferencia religiosa, etc. Hacerlos efectivos demandaría de la existencia de un mercado amplio y diverso de opciones, competitivo y eficiente. La educación entonces sería tan diversa y plural como los intereses de la sociedad.

Las experiencias

Los bonos educativos son ahora una realidad de corto alcance en diversas localidades de los Estados Unidos, pero en constante crecimiento. Por un lado existen programas de bonos educativos “privados”, los que han sido promovidos por organizaciones y personas de grandes capitales en favor de grupos de minorías y de familias pobres, a fin de financiar los costos educativos de sus hijos en planteles privados. Tal es el caso del programa CEO (Children’s Educational Opportunity Foundation) de San Antonio, Texas. Por el otro, se encuentran iniciativas como las del estado de Wisconsin, en el que se han promovido programas de bonos educativos para las familias cuyos ingresos no superen el 175% de la línea de pobreza, a fin de recibir \$4,700 dólares en bonos canjeables por matrícula escolar en planteles privados no ligados a ordenes o congregaciones religiosas (Sawhill & Smith, 1998).

En conjunto, los programas de bonos educativos dieron cuenta de más de 12,000 estudiantes usuarios directos, inscritos en más de 30 programas, durante el ciclo 1997-98, y se proyectaba para el año siguiente la apertura de 11 más (Moe, 1999). Durante 1998, más de 20 estados de la unión americana promovieron iniciativas legislativas para la adopción de alguna variante de los bonos educativos (Walberg & Bast, 1999). Florida se convirtió en la primera entidad en aprobar un programa de bonos escolares de alcance estatal, con financiamiento público generalizado (Pini, 2000).

Sin embargo, debe destacarse que las iniciativas gubernamentales para aplicar los bonos han estado cargadas de conflictos políticos y jurídicos, en virtud de los profundos efectos previsibles de su utilización. Así, en los estados de California y Colorado, por ejemplo, fueron rechazadas las iniciativas de su uso con fondos públicos, aún en programas piloto. Por ello, otros estados (como Arizona y Minnesota) han optado por evitar el conflicto ligado a la promoción directa de los bonos, aplicando la exención fiscal —parcial y limitada— como mecanismo de reposición, lo que los opositores han denominado los “bonos educativos por la puerta trasera”.

El interés de las escuelas privadas

La oferta de educación en los Estados Unidos es mayoritariamente pública en los niveles primario y secundario. De los cincuenta millones de niños que asisten a las escuelas sólo un 10% lo hace en las privadas. El 85% de éstos, lo hacen en escuelas religiosas, de las que muy recientemente las católicas no son mayoría (representan tan sólo el 35% de la matrícula en la actualidad); se destaca en ello el crecimiento mostrado por las escuelas cristianas conservadoras, que alcanzaron el 14% de la matrícula privada en 1995(Henig & Sugarman, 1999).

El debate por el uso de los bonos educativos se ha inscrito en uno más amplio, que es el de la elección educativa. En los niveles básicos, es el gobierno quien determina la escuela a la que han de asistir los niños, con base a una distribución por demarcaciones distritales (de los domicilios). En sentido contrario a la libertad de elección característica de la cultura norteamericana, muchos padres creen que el sistema coarta sus libertades fundamentales y se han adherido a los movimientos de libre elección escolar. Ello, se enfocaría básicamente a la no restricción de las decisiones sobre las escuelas a elegir por los padres (Viteritti, 1996). Sin embargo, tal descontento social ha sido aprovechado por ciertos grupos de interés para promover el retiro del Estado de la oferta de educación, por vía de la aplicación de los bonos educativos. Las escuelas religiosas serían promotores fundamentales de este movimiento, en virtud de que esperarían incrementar notoriamente su matrícula en virtud de la estrecha relación que guardan con las familias de sus congregaciones.

En diversas comparaciones relativas a la eficiencia de las escuelas públicas y privadas es frecuente encontrar que las segundas son mejores, en virtud de que sus estudiantes aprenden más y de que sus costos son menores. Sin embargo, al analizar reportes provenientes de grupos opositores como los de la corriente crítica de Michael Apple (1996) en la Universidad de Wisconsin-Madison y los de Sawhill & Smith (1998) y Moe (1998) de la Brookings Institution, ambos coinciden en señalar que no son concluyentes los resultados para afirmar que los niños de las escuelas privadas aprendan más que los de las públicas, al menos en matemáticas y lectura, como un resultado neto de la modalidad escolar. Por lo que se refiere a los costos, los mismos análisis aceptan que la educación privada de corte religioso está subsidiada por las iglesias de una manera notoria. Por ejemplo, los datos del ciclo 1993-94 mostraron que el costo de las escuelas privadas de Estados Unidos fue, en promedio de \$6,631 dólares, mientras que las escuelas católicas registraron sólo \$2,178 dólares y otras religiosas no católicas \$2,915 (U.S. Department of Education, 1997).

Los padres y el gobierno

Desde la perspectiva de los promotores de los bonos educativos, los padres norteamericanos muestran profundas insatisfacciones sobre el aprendizaje de sus hijos en las escuelas públicas (Moe, 1998). Según la encuesta nacional realizada por Shenk en 1996 (citada por Sawhill & Smith, 1998), el 60% de los padres enviarían a sus hijos a escuelas privadas si contaran con los fondos para ello. Entre las familias de más bajos ingresos la proporción alcanzó casi el 70%.

Presumiblemente, una parte de la inconformidad se puede atribuir a la imposibilidad de elegir escuelas y otra al rendimiento de las mismas, a los valores inculcados a sus hijos o al modelo de formación seguido.

Para muchos padres es cuestionable que el gobierno sea el ente mejor preparado para determinar lo que es conveniente para sus hijos. Según ellos, nadie mejor que los padres puede saber qué tipo de educación es apropiada para sus hijos, qué escuela cumple mejor con sus expectativas, y qué resultados ha ofrecido un plantel a otras familias. Y tal posición es difícil de debatir. Sin embargo, desde la perspectiva de los opositores de la operación privada de los fondos públicos en la educación, la liberación del sistema educativo podría traer como consecuencia la proliferación de planteles y escuelas orientadas a la manipulación de los ciudadanos, mediante su orientación hacia determinados sistemas de creencias religiosas o ideológicas contrarias al interés colectivo, propiciando en ello separatismo, desintegración y conflictos (Strike, 1997).

El papel del Estado es entonces cuestionado en sus formas convencionales. Las posiciones entre gobierno y familias tienden a ser contrarias en lo relativo a quién está mejor preparado para determinar el rumbo de la educación de los niños. Esta posición se encuentra claramente expresada en la obra de John Stuart Mill, *On Liberty* (1956), originalmente publicada en el siglo XIX, de la que se ha seleccionado el siguiente párrafo:

Todo lo que se ha dicho acerca de la importancia de la individualidad del carácter, y de la diversidad de las opiniones y de las conductas, involucra... diversidad de educación. Una educación generalizada a cargo del estado es una mera intención de moldear a cada uno exactamente igual al otro; y dado que el molde en el que se forja a todos ellos satisface al poder dominante en el gobierno... ello establece un despotismo sobre la mente... (p. 129).

La resolución de tal controversia puede ser la de la negociación de los alcances del interés colectivo y del individual.

Partiendo del supuesto que la libertad no es absoluta, y que sus límites se ubican en las libertades de los demás y los intereses superiores de la colectividad (al menos en la teoría general del Estado), Strike ha propuesto un modelo de integración educativa en el que el gobierno se reserve la facultad de determinar objetivos y estándares de desempeño, mientras los particulares y las escuelas determinarían las formas más convenientes de satisfacerlos, tanto en lo pedagógico como en lo organizacional. Así de amplio como se plantea, la cuestión parece viable, sin embargo, diversas discusiones se han dado en torno a la existencia o no de un currículum estándar, del alcance y la profundidad con la que se manejen los contenidos, y de los marcos de interpretación que se pudieran aplicar, como, por ejemplo, al tema de la evolución biológica en los planteles religiosos (Strike, 1998).

Al gobierno, por su parte, le ha correspondido desde tiempo atrás la determinación de la dirección de la educación en los estados nacionales modernos. La legitimación que goza como entidad orientada al interés colectivo, respaldada por el aparato normativo, y el uso de los recursos fiscales, ha hecho que los gobiernos sean los principales conductores de la educación, por encima de otros actores. Sin embargo, en las tesis del Estado mínimo que orienta al libre comercio, la historia y sus paradigmas se ven sometidos a importantes y crecientes presiones. Una sociedad diversa, dinámica, participativa, informada, y capaz de manejar opciones en lo comercial y lo político, está cada vez menos dispuesta a ser tratada como incapaz de elegir adecuadamente de entre sus opciones educativas. En el fondo, y más allá de las disputas de orden ideológico y político, la mayoría de los ciudadanos comunes se interesan por la innovación de los sistemas educativos con base en aproximaciones pragmáticas y lógicas, aún con las influencias que el mercado les pudiera estar adicionando. Desde un enfoque formal, la teoría de la selección racional es la que suelen argumentar los defensores del libre mercado en la educación (Walberg & Bast, 1999).

Aplicar o no una reforma orientada a otorgar a los padres el poder de selección de los planteles y los modelos educativos más convenientes para sus hijos, y hacerlo con base en el principio de un Estado regulador, más que uno proveedor, no es fácil ni de pronta resolución.

Más allá de los argumentos de la racionalidad económica se encuentran las históricas disputas ideológicas entre grupos conservadores y liberales, entre derechas e izquierdas, entre tradición y cambio. En el fondo del debate se encuentra también una posible nueva etapa de desarrollo del modelo del neoliberalismo económico, mediante la exclusión del Estado en la dirección de la educación, pero sin abandono de su participación en el financiamiento de los servicios educativos, por vía de las contribuciones y a través de los bonos educativos.

Los nuevos paradigmas de formación escolar para un mercado competitivo cobran cada vez más fuerza y adherentes, tanto entre de los grupos de acción política del ala social conservadora, como entre los de las minorías étnicas y raciales, y en los grupos demócratas (Viteritti, 1996). Los movimientos de descentralización —que en el caso norteamericano corresponden más a una transferencia de recursos y atribuciones desde el gobierno hacia los ciudadanos, que a una redistribución regional o local del poder público— y el avance de los modelos de consumo han creado nuevas expectativas entre los ciudadanos. Son cada vez menos quienes se conforman con lo que el Estado decida proporcionarles. Ahora se precisa, para muchos, la participación (Henig & Sugarman, 1999).

Es conveniente recordar que en los Estados Unidos no existe un ministerio de educación fuerte, que los estados cuentan con una importante facultad de decisión de sus políticas, y que los sindicatos magisteriales son relativamente débiles, sobre todo si se les compara con el caso mexicano. Ello, podría contribuir a una mayor viabilidad potencial para la adopción de los bonos educativos, en donde el problema fundamental no es el del acceso a la educación, sino las cuestiones de selección, calidad, integración racial y otras.

Sin embargo, no sería preciso suponer que los promotores de la reforma del Estado en su papel como educador y de la adopción de los bonos educativos son mayoría. De hecho, el debate se ha dado más bien entre quienes cuentan con niveles económicos medios y altos, y ya optan por la educación privada, sólo que a cargo de sus propios fondos. Para ellos, la adopción de los bonos sería simplemente una descarga fiscal que les auxiliaría a obtener supuestos rendimientos mayores por la vía de la compra de servicios educativos privados. Pero las mayorías están ausentes del debate, en parte por que les resulta ajeno (Apple, 1998).

Sección Segunda

Una mirada al caso mexicano

En nuestro país, la selección de planteles públicos para la inscripción de los menores no es un asunto de amplio debate. En teoría, los padres pueden optar por cualquier escuela de la localidad en que habitan, sin restricciones por distritos o municipios. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se entiende que la mejor opción para ellos es la más cercana, por simples razones de economía de transporte y tiempo (Ornelas, 1995).

Por lo que respecta a la educación privada, que en nuestro país da cuenta de menos del 8% de la matrícula total de educación básica [7.43% en primaria y 7.59% en secundaria, para el ciclo escolar 1999-2000] (Presidencia de la República, 1999), el asunto de los bonos educativos no ha alcanzado el nivel de interés público. En realidad, sólo de manera ocasional, los organismos representativos de las asociaciones de padres de familia y de las escuelas privadas expresan su interés por reformar la política fiscal de la educación en México, enfocándose más hacia la deducibilidad de los gastos por servicios educativos, que hacia la aplicación de los bonos. Ello generalmente ocurre en tiempos ligados a las crisis económicas y las devaluaciones, en las que los costos se incrementan considerablemente en momentos de desajuste económico.

Es en la arena de la educación superior en la que se intenta con mayor vigor la introducción de los bonos educativos. La Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES) ha insistido a lo largo de los últimos años en la asignación de fondos públicos para la operación de las universidades privadas. Durante la campaña presidencial para la elección del 2000, plantearon repetidamente su decálogo de propuestas para el sexenio por venir (Flores, 1999):

1. Revisar y modificar el marco jurídico para que las universidades puedan obtener su autonomía académica.
2. Acreditación no gubernamental de la calidad de las universidades.
3. Creación de una plataforma tecnológica nacional de apoyo al sistema educativo.
4. Reconocer y promover la diversidad educativa.
5. Incremento a los programas actuales de crédito educativo.
6. Crear la figura del bono educativo, que permita a los estudiantes elegir la institución donde deseen estudiar.
7. Dedución fiscal de becas o transformación a crédito educativo.
8. Establecer incentivos (públicos) a la calidad institucional.
9. Establecer incentivos (públicos) para las inversiones educativas.
10. Apoyo (público) a la investigación en las instituciones privadas de educación superior.

Como se puede apreciar, los elementos fundamentales de sus propuestas son consonantes con los del caso descrito para los Estados Unidos (en el nivel básico allá), y se inscriben en lo que McNeely & Cha (1994) describieron como la convergencia de los modelos educativos hacia un paradigma mundial, por medio de la intervención de los organismos internacionales y las empresas transnacionales, o la influencia descrita por Kameoka (1996) en su ensayo sobre la internacionalización de la educación superior.

Los asuntos parecen similares, las soluciones propuestas son semejantes, los actores involucrados son correspondientes, a pesar de que los contextos y culturas son radicalmente diferentes, lo que es correspondiente con lo observado por Rodríguez-Gómez & Sosteric (1999).

En el caso mexicano, un asunto de la más alta preocupación debe ser el del acceso a la educación. Por ejemplo, en el nivel superior, tan sólo 16 de cada 100 jóvenes en edad de estudiar alguna carrera superior lo están haciendo (Presidencia de la República, 1999), mientras que en los Estados Unidos la proporción es de casi 70 por cada cien (OECD, 1999).

El gasto nacional aplicado a la educación es otro factor de preocupación y diferencia. Mientras que en México se dedica tan sólo el 4.9% del Producto Interno Bruto (PIB), en los Estados Unidos la proporción es del 6.7. Ello significa que el monto aplicado en aquél país para la educación de los estudiantes (en todos los niveles) es al menos cinco veces mayor que lo destinado por el nuestro para los mismos efectos (OECD, 1998), dadas las diferencias en los valores absolutos de uno y otro PIB.

La elección presidencial del 2000 en México determinó la llegada de la derecha política al gobierno nacional. De entre las primeras estrategias planteadas por el nuevo gabinete, destacó la convocatoria a la constitución de una bolsa de capital privado para el desarrollo de un sistema de becas crédito para los estudiantes, muy similar a los primeros pasos observados en el camino hacia los bonos educativos seguido en los Estados Unidos de Norteamérica (Rangel, 2000). Luego, tal estrategia ha sido ampliada con el Programa Nacional de Becas, destinado al otorgamiento de apoyos económicos para los estudiantes del nivel superior (especialmente en las áreas tecnológicas), a efecto de propiciar su permanencia en los estudios. Si bien es cierto que ninguna de las acciones anteriores se presume como antecedente de un posible uso de fondos públicos a modo de bonos educativos, cabe la posibilidad de que el gobierno ensaye a través de ellos, mecanismos de crédito directo al individuo como vía de entrada a una reforma posterior.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 establece como su propósito central y prioritario el "hacer de la educación el gran proyecto nacional". Esboza la necesaria integración de "un ambiente propicio para la educación —contenidos y procesos, sus actores y organizaciones, sus normas y resultados— y que todos los grupos sociales concurren a facilitarla y asegurarla...", más no introduce elementos que apunten hacia una reforma del sistema de financiamiento del sector, ni a la reforma fiscal para la deducibilidad de los gastos por servicios educativos (pág. 70).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha establecido una propuesta de desarrollo con visión al año 2020, en la que se enlistan estrategias relativas al fortalecimiento del financiamiento de la educación superior, con apartados de compromiso para las instituciones educativas y para el Estado mexicano. Las opciones son variadas: incluyen la necesidad de contar con criterios claros y objetivos, el estímulo fiscal a las empresas que contribuyan al ramo, el otorgamiento de becas y créditos a cargo de fundaciones, así como la elaboración de un sistema de recuperación de costos entre quienes estén en capacidad de hacerlo, entre otras. Pero ninguna de ellas señala expresamente la opción de los bonos educativos como mecanismo de distribución del financiamiento para el sector, ni siquiera como una aproximación piloto (Anuies, 2000).

Al poner la estrategia de los bonos educativos en contexto, resulta claro que, al menos para México, el asunto fundamental no es el de retirar al Estado de la oferta de servicios educativos, sino el de aumentar la participación de todos los sectores sociales en dicha oferta (Kent, De Vries, Didou y Ramírez, 1998). No se trataría siquiera de buscar solamente una pretendida racionalización del gasto disponible, por su transferencia hacia modelos empresariales de oferta educativa. Más apropiado sería el estimular la inversión de otros sectores en la educación, al tiempo que se aumentase la propia inversión pública. Una relocalización de los mismos fondos tendría si acaso efectos marginales para quienes ahora no gozan del privilegio de la

educación superior. Experiencias observadas en el caso español revelan algunos efectos deletéreos del retiro del capital público en la provisión de educación, especialmente en las familias de bajos recursos (Freire y Salcines, 1999).

El análisis de las experiencias internacionales observadas hasta hoy revela, según coinciden Whitty (1997) y Pini (2000), que las reformas educativas orientadas al mercado han logrado que las familias con mayores recursos obtengan beneficios mayores de las mejores escuelas, profundizando con ello las diferencias entre los que más y menos tienen. Difícilmente sería este un argumento a esgrimir en esfera alguna, sea la pública o la privada, a favor del sistema de bonos. No sería este un resultado deseable en la reforma educativa orientada a la transferencia de poder hacia el ciudadano (Apple, 1996).

Foucault (1988) apuntaba que las llamadas nuevas formas de asociación surgidas en el siglo XIX, como los partidos políticos y las uniones comerciales, se establecieron para balancear las prerrogativas del Estado y fungieron como semilleros de las nuevas ideas. Es probable que hoy nos veamos en la conveniencia y necesidad de promover nuevas formas de colectivismo, en las que los intereses de los ciudadanos estén garantizados frente a las prerrogativas del Estado y también frente a las del mercado.

En caso de optarse por la aplicación de los bonos educativos, se recomienda observar la posición de Martin Carnoy (2000) y de otros, de considerarles como mecanismos de aplicación focal y selectiva, orientados a ampliar y mejorar las oportunidades de educación entre quienes menos tienen, y no a convertirlos en el instrumento del mercado para la intervención y posible control de los sistemas educativos.

El abordaje amplio del problema de las cuotas y el financiamiento de la educación superior ha sido el tema de la sección de Ideas y Crítica del número 117 de esta revista. Los autores participantes han dado una muestra de la actualidad del tema y de la compleja interrelación de factores concurrentes en los diversos casos nacionales planteados.

Sin embargo, la reflexión sistemática sobre el asunto no parece ser un ejercicio despreciable, ni ocioso. La historia de esta nación, cargada de conflictos entre conservadores y liberales por el control o conducción de la educación, así lo atestigua.

Referencias

- ANUIES, (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, México, Anuies.
- APPLE, M. (1996). *Cultural Politics and Education*, Buckingham, Open University Press.
- APPLE, M. (1998). "Education and New Hegemonic Blocs: Doing policy the 'right' way", *International Studies in Sociology of Education*, 8, 2.
- CARNOY, M. (2000, marzo 13). Respuesta a pregunta del autor en el marco de la Videoconferencia interactiva sobre la globalización y sus efectos en la educación, ITESM, México.
- CHUBB, J. & Moe, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, The Brookings Institution.
- FLORES, J. (1999, noviembre 17). Respetar autonomía plantea CCS. *El Universal*, México.
- FOUCAULT, M. (1988). *Politics/Philosophy/Culture*, New York, Routledge.
- FREIRE, M. y Salcines, J. (1999). "Elección educacional entre escuela pública y escuela privada en Galicia: Un análisis comparativo del gasto de los hogares en las escuelas públicas y privadas", *Education Policy Analysis Archives*, 7, 15.
- FRIEDMAN, M. (1955). *The Role of Government in Education. Economics and the Public Interest*, Robert A. Solo, ed. New Brunswick, Rutgers University Press.
- GLASS, S. (1997). "Markets and Myths: Autonomy in public and private schools", *Education Policy Analysis Archives*, 5, 1.

- HENIG, J. & Sugarman, S. (1999). *Emerging patterns: the nature and extent of school choice* , Washington, The Brookings Institution.
- KAMEOKA, Y. (1996). “The internationalization of higher education”, *The OECD Observer* , 202.
- KENT, Rollin, De Vries, W., Didou, S., y Ramírez, R. (1998). *El financiamiento público de la educación superior en México: La evolución de los modelos de asignación financiera en una generación* , México, ANUIES.
- McNEELY, C. & Cha, Y. (1994). “Worldwide educational convergence through international organizations: Avenues for research”, *Education Policy Analysis Archives* . 2, 14.
- MILL, J. (1956). *On Liberty* , New York, The Bobbs-Merrill Company Inc.
- MOE, T. (1999). “Private vouchers: Politics and evidence”, *The Center Education in the Inner Cities Review* , 8, 1.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación* , México, *Educación Superior* , París.
- OECD (1998). *Education at a Glance: Indicators 1998* , París, OECD.
- ORNELAS, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano: La Transición de fin de siglo* , México, Fondo de Cultura Económica.
- PINI, M. (2000). “Lineamientos de Política Educativa en los Estados Unidos: Debates actuales; significados para América Latina”, *Education Policy Analysis Archives*, 8, 18.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. *Quinto Informe de Gobierno, Ernesto Zedillo Ponce de León, Anexo Estadístico* , México, Disponible electrónicamente en: <http://www.presidencia.gob.mx/Informe1999/anexesp.htm>
- RANGEL, R., et al. (2000). *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* , Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox, Noviembre.
- RODRIGUEZ-GÓMEZ, R. & Sosteric, M. (1999). “Higher education in transition: An agenda for discussion”, *Electronic Journal of Sociology* , 4, 2. Disponible electrónicamente en: <http://www.sociology.org/content/vol1004.002/rodriguez.html>
- SAWHILL, I. & Smith, S. (1998). *Vouchers for elementary and secondary school* , Draft paper for the Conference under the auspices of the Urban Institute, the Brookings Institution and the Committee for Economic Development, Washington, The Brookings Institution.
- STRIKE, K. (1997). “Centralized goal formation and systemic reform: Reflections on liberty, localism and pluralism”, *Education Policy Analysis Archives* , 5, 11.
- VITERITTI, J. (1996). “Stacking the deck for the poor: The new politics os school choice”, *The Brookings Institution Publications* Page, 14, 3.
- WALBERG, H. & Bast, J. (1999). “Understanding market-based school reform”, *The Center Education in the Inner Cities Review* , 8, 1.
- WHITTY, G. (1997). “Education policy and sociology of education”, *International Studies in Sociology of Education* , 7, 2.