# Chapter 01 / Capítulo 01

*Public Policy, Education, and Territory: Student Perspectives in the Humanities and Social Sciences (Spanish Version)*
**ISBN:** 978-9915-9869-2-0
**DOI:** 10.62486/978-9915-9869-2-0.Ch01
**Pages:** 1-10

©2026 The authors. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 License.

# Quality in education: an economic or educational project?

## La calidad en la educación: ¿proyecto económico o educativo?

Jeohvan Jedidian Silva Sánchez[1]

[1]Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México.

**ABSTRACT**

Since the 1990s, a neoliberal narrative has emerged that extrapolates terms from the business and economic spheres to the educational sphere. In this context, Mexico adopted a series of educational reforms that responded to a unipolar world. This adoption was based on the National Agreement for the Modernization of Basic Education (ANMEB) promoted by the government of Carlos Salinas de Gortari and which, despite being intended for that level, at least in name, reached other levels of education through other educational policies. The concept of quality was accompanied by others such as management and competencies, which generated a discourse through educational policies that framed education within the neoliberal dynamic, turning it into just another market product that was sold precisely on the basis of its quality. This position reached ideological levels, given that today a large part of educational institutions, teachers, and students talk about quality education as a goal to be achieved, despite its neoliberal origins and consequences. In this vein, it is necessary to ask what is meant by quality education under the parameters of neoliberalism. To answer this question, a brief historical-theoretical essay was written based on documentary sources. Using primary sources consulted in the General Archive of the Nation and secondary sources for context, the essay aims to shed light on the origin of the use of quality education and competencies in Mexico, as well as the influences of the World Bank (WB), the International Monetary Fund (IMF), and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) on educational policies and to assess whether these respond to the educational sphere or to that of production. Due to the length of the work, only the WB proposal will be addressed.

**Keywords:** Educational neoliberalism; Educational quality; Educational policy in Mexico; Educational reforms; World Bank.

**RESUMEN**

Desde los años noventa se inició una narrativa neoliberal que extrapoló términos del ámbito empresarial y económico hacia el educativo. En este contexto México adoptó una serie de reformas educativas que respondieron a un mundo unipolar. Esa adopción se realizó a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) impulsada por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y que, pese a que estaba destinada a ese nivel, al menos en el nombre, alcanzó los otros niveles educativos a través de otras políticas educativas. El concepto de calidad vino acompañado de otros como el de gestión y el de competencias, a partir de los cuales se generó un discurso a través de las políticas educativas que enmarcaron a la educación dentro de la dinámica neoliberal, convirtiéndola en un producto más del mercado y que fue vendida justamente en función de su calidad. Esta postura alcanzó niveles ideológicos dado que hoy una gran parte de las instituciones educativas, docentes y estudiantes, hablan

de educación de calidad como un objetivo a realizar, pese a sus orígenes y consecuencias neoliberales. En este tenor, es necesario preguntarse qué se entiende por educación de calidad bajo los parámetros del neoliberalismo. Para responder lo anterior, se realizó un breve ensayo histórico- teórico sustentado en fuentes documentales que, partir de fuentes primarias consultadas en el Archivo General de la Nación y fuentes secundarias para contextualizar, se pretende dar a conocer el origen del uso de educación de calidad y competencias en México, así como las influencias del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en las políticas educativas y hacer un balance de si éstas responden al ámbito educativo o al de la producción. Debido a la extensión del trabajo, se abordará solo la propuesta del BM.

**Palabras clave:** Neoliberalismo educativo; Calidad educativa; Política educativa en México; Reformas educativas; Banco Mundial.

## INTRODUCCIÓN

La calidad en la educación es un tema presente a partir de la década de los noventa del siglo pasado en varios países entre lo que se incluye México. Es un tema abordado por los gobiernos locales y por las universidades e instituciones educativas que, a partir de recomendaciones de organismos internacionales, como el BM que establece la educación de calidad es "ensuring that students actually learn" (Hanushek y WöBmann, 2007, p. 1), se adoptan y sirven como base para la formulación de políticas educativas. Sin embargo, esta no es la única conceptualización del término calidad de la educación, ya que existen otras acepciones desde otros organismos e instituciones.

Por ejemplo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), establece que para cumplirlo es necesario que "la financiación de la educación debe convertirse en una prioridad de inversión nacional. Además, medidas como hacer que la educación sea gratuita y obligatoria, aumentar el número de docentes, mejorar la infraestructura escolar básica y adoptar la transformación digital son esenciales" (Naciones Unidas, s/f), sin embargo, no ofrece una definición de qué es la educación de calidad. Para la OCDE, la calidad de la educación radica en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje (2018, p. 31). Para el FMI la calidad, es una "medida en función de las aptitudes matemáticas y científicas, fórmula que también mide la calidad de la fuerza laboral" (Hanushek, 2005, p. 16).

En México durante el gobierno de Carlo Salinas de Gortari, se publicó el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990- 1994, documento que precedió al ANMEB y en el que se establece que "Confrontamos el desafío de impartir mejor educación, una educación de calidad", aunque no ofrece una conceptualización del término, pero más adelante se lee que "Las profundas transformaciones que el esfuerzo sostenido de los mexicanos han impreso a la sociedad y las modificaciones del mundo contemporáneo, traducidas en la interacción de mercados y el dinamismo del conocimiento y la productividad" (p. 9) y, por su parte, el ANMEB establece en 1992 que la "calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos" (1992, p. 5). De este modo, se infiere que la calidad en la educación es lo contrario.

## DESARROLLO

A partir de la década de los ochenta se inició una oleada de reformas en diferentes latitudes

que buscaron desplazar las políticas nacionalistas y apegadas a la escuela expansiva, cuyo origen puede ubicarse en 1983 con la publicación del informe *A nation at risk: The imperative for Educational Reform*[1] (Gardner, 1983) en el que los EUA culpan a la mala educación por la mala economía por la que atravesaban en ese momento, por el riesgo de acabar con la cohesión social y por restarle competitividad frente al mundo. En el mismo documento se utilizó por primera vez el término de "capital humano competente", donde la falta de éste se utilizó como argumento de la pérdida de la hegemonía estadounidense en relación con la imposición de la política internacional y de la economía. Como consecuencia, la economía de mercado se convirtió en la base ideológica de la educación, donde la escuela se tornó en un centro exclusivamente para capacitar al estudiante como futura mano de obra para el trabajo, es decir, dándole prioridad al ámbito económico por encima de un sistema educativo integral.

La solución a este problema fue mejorar la educación a través de la calidad, objetivo que fue impulsado por los grandes organismos internacionales antes mencionados. Fueron estos quienes, una vez infiltrados en el desarrollo de las reformas educativas, establecieron un derrotero y los medios para alcanzarlo. Lo primero fue diseñar un Estado adelgazado, un Estado que se redujera a la mera administración de los conductos legales para mantener las condiciones necesarias para la implementación o desarrollo del neoliberalismo y, al mismo tiempo, aunque parezca contradictorio, un Estado fuerte que fuera capaz de, mediante la formulación y promulgación de marcos legales como leyes, reglamentos, cambios constitucionales, entre otros, adherirse al concierto mundial de la economía de mercado, para lo cual se enmarcaron en discursos que contenían términos atractivos para todos los grupos sociales tales como "libertad individual, democracia política, flexibilidad laboral y, en el corazón de su retórica, la noción de libertad para elegir (free choice) los servicios públicos que mejor satisfagan las aspiraciones individuales" (Ornelas, 2018, p.53).

**El Banco Mundial**

Con respecto a México, en 1991 el BM realizó un análisis del desarrollo de la educación delimitado al periodo temporal entre 1977 y 1990, periodo interesante en el sentido de que abarca la segunda mitad de la presidencia de Luis Echeverría y el inicio de Miguel de la Madrid Hurtado, es decir, el fin del nacionalismo revolucionario y el inicio del neoliberalismo. El documento titulado *Educational development and costing in Mexico, 1977- 1990. A cross- state time series analysis,* de Juan Prawda y George Psacharopoulus, estableció que hubo un aumento importante en la cobertura de la educación preescolar que atendió a casi tres cuartas partes de la población en edad de inscribirse a dicho nivel, lo que trajo como consecuencia un aumento proporcional de la finalización exitosa del nivel primaria, a partir de lo cual el BM concluyó que no era necesario llegar a una crisis para implementar políticas de ahorro en la educación, que fue lo que permitió ducho aumento de la escolarización.

De acuerdo con el diagnóstico del BM, se arrojaron los siguientes datos: el 98 % de la población del nivel primaria estaba inscrita y el 57 % lo terminaba con éxito, cifra que, si bien no era la mejor, era una de las más altas en América Latina en aquel momento. Al mismo tiempo, estos porcentajes reflejaban una discordancia al interior del país, ya que para 1989 el analfabetismo en Chiapas, por ejemplo, era cinco veces mayor que la de Distrito Federal en aquel momento.

[1] Este reporte fue producto del encargo del Secretario de Educación Terrel Howard Bell, quien comisionó a un grupo de liderado por David Pierpont Gardner (de la Universidad de Utah) quien, posteriormente, fue Secretario de Educación en el gobierno de Ronald Reagan. Este reporte tuvo como objetivos principales: evaluar la calidad de la enseñanza en colegios, escuelas y universidades públicas y privadas, la comparación de escuelas y colegios estadounidenses con los de naciones avanzadas, estudiar la relación entre los requisitos de admisión a la universidad y el logro académico en la preparatoria de los estudiantes, definir los problemas que deben enfrentarse y ser superados para seguir el curso de excelencia en educación. Cfr. The National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk: The Imperative for Eductional Reform.

Y la respuesta a esta situación el BM la encontró en la crisis económica que atravesó México en los años anteriores, a través de la siguiente pregunta: ¿How has education been affected by the economic crisis, especially in the poorest states? (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 1).

Parte de la respuesta a esta interrogante fue que existía evidencia de que para lograr un buen rendimiento estudiantil eran necesarios los libros de texto, los materiales de escritura "and the teacher quality", con lo que ya se deja ver le término de calidad, ya no en la escuela o la educación, sino también en el docente. Y, con base en esta hipótesis, el BM realizó un estudio cualitativo y no cuantitativo, para conocer cómo afectaba una recesión o crisis económica a la educación, "such as management style and the effect of class size on unit costs" (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 1). De esta forma es evidente que la educación ya empieza a verse en términos no de la expansión, sino de lo que cuesta una clase y como se gestionan dichos costos.

Proporcionó datos obtenidos de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP, a través de los cuales comprobó que a pesar del casi 98 % de cobertura en el nivel preescolar y primaria, solo el 57 % terminaba exitosamente dicho nivel, situación que no era coherente con los planes sexenales en el rubro de educación de 1982, según la cual, declaraba el BM, se había puesto como objetivo lograr el 75 % la fase terminal del nivel primaria.[2] En el caso de la secundaria, se transcribe lo siguiente por su importancia lingüística:

The national average secondary absorption did not increase at the same rate as the primary completion rate and oscillated around 80 percent plateau. As a consequence, further education opportunities were hindered form many primary graduates, especially in the rural areas (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 4)

Lo anterior es importante porque una de las cuestiones que se plantean sobre las reformas educativas neoliberales es por qué se concentran en el nivel básico.3[3] La cita anterior establece que una situación negativa es que al egresar solo el 80 % de los inscritos en la educación secundaria, un número importante no ingresa a la educación superior, pero es necesario recordar que, en el sistema estadounidense, que es de donde provienen todas estas políticas educativas neoliberales, la educación secundaria se divide en middle school y high school, cuyas edades de los estudiantes oscilan entre los 11 y 14 años y los 14 y 18 años, respectivamente. Es decir que cuando en las políticas educativas propuestas por los organismos internacionales, al referirse a la educación secundaria, hablan de high shool, cuyo símil en México es la Educación Media Superior (EMS), por lo que la preocupación de que los egresados de la secondary, school como estipula el documento, no ingresen a la further education, no tiene lógica en México, pero sí para los EUA. Esa es la preocupación de este país en cuanto al nivel de secundaria, mientras que en México la secundaria permite el acceso al medio superior. Posiblemente esta situación explique el porqué de las reformas neoliberales en la educación básica en México y porque a EMS fue atendida años después.

En este periodo el presupuesto o costo unitario, como lo llama el BM, que se refiere al costo por cada grado, disminuyó considerablemente, principalmente en la secundaria que se redujo en un 65 %, por lo que, mientras más alumnos se inscribían a los diferentes niveles educativos, el presupuesto que se asignaba, casi el 90 % de éste se destina a los salarios de los profesores, por lo que su salario también se vio afectado negativamente. En este sentido, mientras en el

[2] *Cfr:* https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0.

[3] Por ejemplo, en este artículo se cuestionan la lógica de ello. *Cfr:* https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_09_15.pdf

nivel preescolar aumentó la matrícula en un 6,2 %, lo que provocó que si en 1977 la proporción de alumnos por profesor era de 39, para 1990 disminuyó a 26; en el caso de la primaria se redujo el presupuesto en un 42 %, la matrícula estudiantil aumentó 1,4 % por año, y el aumento de docentes en un 4,1 %, lo que representó la disminución de docentes en un 31 % en el mismo periodo; en la secundaria, que como se mencionó fue la más afectada por el decremento del presupuesto, la proporción de alumnos se incrementó de 17 a 19 por profesor y, además, no hubo aumento en la planta docente, por el contrario, hubo una disminución Y el BM declaró que esto se debió a la fuerza que tenía el sindicato de maestros del nivel básico, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación -SNTE-. (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 6)

De igual forma, la razón por la cual hubo una reducción de alumnos por docente en preescolar y primaria fue justamente la fuerza de dicho sindicato, ya que una parte fundamental de las negociaciones previas a este periodo y aún durante el periodo estudiado, fue que el SNTE había logrado que todos los profesores del nivel básico fueran egresados de las escuelas normales, y, por otro lado, que la expansión del preescolar y de la primaria, exigía la contratación de esos egresados, pero la secundaria empezó a experimentar un déficit de profesores ya fuera porque la mayoría de los normalistas se especializaban en preescolar y primaria o por la disminución del salario. Es decir, el BM ya estaba delineando al culpable de la mala educación en México: el docente.

Por otro lado, sus resultados mostraron que en términos estatales había también diferencias en cuanto a la gestión administrativa y el número de población, ya que los estados con menos problemáticas en cuanto a la cobertura preescolar, las tazas de finalización exitosa de primaria y el ingreso a la secundaria eran aquellos que además de tener una mejor administración del gasto, también eran aquellas con menos población, sobre todo la población rural, ya que se llegó a la conclusión de que significaba más gasto atender a los niños de comunidades rurales tanto pequeñas como aisladas que a las comunidades urbanas o rurales cercanas a las urbes y, finalmente, decía el BM en 1991, "It also shows that cost- effective models have no been generally implemented to serve a more costly clientle" (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 11). A partir de este punto, el informe ya habla de rentabilidad y costos, aunque sí reconocía que la excepción a dicha situación eran las telesecundarias y algunos modelos de preescolar y primaria en algunas zonas rurales. Pero, aunque algunos estados tenían éxito en las problemáticas arriba mencionadas, este éxito se presentaba en detrimento de otro aspecto: la calidad. Y aunque fue una hipótesis en ese momento, así empieza a utilizarse este concepto en la educación en México.

En relación con la gestión de la administración el BM identificó siete variables que afectaban el desarrollo educativo en el país, y se citan los siguientes:

- Gestión, con el que se intentó demostrar que los estados con mejor administración de los recursos tenían como consecuencia un mayor desarrollo educativo.
- Costo unitario de la educación, que se usó como un supuesto de que entre mayor sea el costo que se usa en un nivel educativo determinado, es más difícil para el Estado desarrollar la educación en ese mismo nivel. (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 12)

Bajo estas categorías, el BM concluyó que la razón por la que la matrícula en el nivel preescolar seguía aumentando y, además, el Estado cubría satisfactoriamente, se debía a que el crecimiento poblacional afectaba negativamente la cobertura y el desarrollo educativo, si bien como se mencionó sobre la existencia de algunos modelos de preescolar exitosos en zonas

rurales, la contraparte radicaba en que comúnmente los docentes no querían trabajar en dichas zonas y los pocos que sí lo hacían tenían salarios bajos, situación que permitió mantener ese nivel en condiciones óptimas, no así las condiciones laborales del docente.

En el informe hubo resultados que parecieron incoherentes, ya que con el paso de los años, la primaria mostró un aumento en la finalización efectiva, como consecuencia de una óptima aplicación de políticas tanto federales como estatales, cuya contradicción radicó en que los estados con menores ingresos federales como Oaxaca, Michoacán y Chiapas, eran los estados con mayor terminación de la primaria, ya que por las condiciones de pobreza en que se encontraban, era la razón por la que el Estado intervenía más a través de las políticas públicas específicas.

Aunque lo anterior parece algo positivo, el informe del BM fue perfilando la importancia del presupuesto, porque estableció que los costos se relacionaban directamente con la finalización de la primaria, por tanto, si las zonas rurales eran las que mayor tasa de finalización tenían, como consecuencia, eran también las zonas que más costo representaban para el Estado.

En función de lo anterior, la buena gestión de la administración influía también en la secundaria que, pese a que se mencionó que tenía menos efectividad que la primaria, el porcentaje de cobertura era del 82 %, pero se tenía que llegar al 100 %. De manera que, de acuerdo con su estudio, el BM concluyó que en este nivel educativo los estados que tenían mayor cobertura de matrícula y de finalización efectiva, habían reducido los costos durante el proceso del crecimiento de la matrícula. En este sentido, se infiere entonces que a una mala gestión administrativa hay una deficiente tasa de matriculación y, por extensión, de finalización. La segunda parte de la conclusión fue el reconocimiento al proceso de descentralización; la tercera fue en relación con la disminución del salario de los docentes como consecuencia de la crisis económica que, dice el BM, siguieron trabajando, "although no measure of their work quality is available" (Prawda y Psacharopoulus, 1991, p. 20), donde ya se deja ver el concepto de calidad aplicado al trabajo docente. Se menciona también que aunque sí ha habido eficiencia en la cobertura y la finalización, no hay datos para saber si la calidad educativa se ha visto afectada, por lo que se necesitaría medir el aprendizaje estudiantil, que posteriormente se obtendrá a través del sistema de exámenes realizados por los organismos internacionales, como PISA; y, finalmente, concluye el BM que, pese a los resultados, no es excusa para que un país implemente medidas de ahorro en la educación aunque no se encuentre en medio de una crisis económica.

Para lograr lo anterior, México impulso la descentralización de la educación, su integración a la evaluación de la OCDE en el año 2000 mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) creado en 1997 y, posteriormente, en 2002 con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).[4] Y, por otro lado, el impulso de las competencias.

En relación con las competencias, Bocanegra y de León en el documento titulado "Educación y cambio social. Educación Competitiva" (1992) abordan la educación de calidad y la insertan como parte del desarrollo global de América Latina, ya que este tipo de educación es el único que

[4] Por su parte, los intelectuales orgánicos del neoliberalismo aportaron lo suyo a la discusión. Pablo Latapí Sarre, quien fuera uno de los primeros en impulsar la investigación educativa en México que, como se abordó, fue propuesta de los organismos internacionales; Carlos Muños Izquierdo, economista por el ITAM y con posgrado por Stanford; y Silvia Schmelkes, socióloga por la Ibero, asesora de Miguel Limón durante la presidencia de Ernesto Zedillo y presidenta del INEE, en un análisis conjunto, los tres propusieron "la creación de una Contraloría Social de la Educación para recibir quejas sobre el carácter pedagógico de los programas y contenidos diseñados por la SEP, así como denuncias contra el mal desempeño de los profesores" (s/a, La Jornada, 1993), es decir, lo malo de la educación residía tanto en la institución como en las personas dedicada a ésta, es decir, la SEP y los maestros. Y el CCE, o Centro de Estudios Educativos, donde laboraban estos tres personajes, criticaba también que el Estado mantuviera control sobre los libros de texto y los materiales educativos. Probablemente esa contraloría que proponían se haya materializado en el 2002 con la creación del INEE.

tiene una relación directa con el desarrollo, debido al impulso de la producción y, junto a esto, el fortalecimiento de instituciones tanto políticas como sociales, económicas y tecnológicas y, en consecuencia, de acuerdo con esta visión neoliberal, se genera la unidad nacional, cohesión social y una mejor distribución de la riqueza, respeto a los derechos humanos y la adaptación a la tecnología, ya que "nuestras sociedades cambian, las relaciones de producción encuentran nuevos caminos, vivimos en un mundo en el que la apertura es clave. En este contexto se encuentra la educación en Latinoamérica" (Bocanegra y de León, 1992, p. 7). Y se utiliza en esta parte del documento, tras la descripción de los beneficios que se esperan con la educación de calidad, el término "apertura", que no hace referencia más que a la apertura al mercado y el mundo globalizado, lo que significó la apertura de la educación, como cualquier otra mercancía, al mercado.

En este sentido, para el neoliberalismo la educación sirve, como ya lo habían establecido el BM, el FMI y la OCDE, para sentar las bases en los primeros años ya no solo del hombre sino también de la mujer, para desarrollar las capacidades y habilidades para tener éxito en "su periodo de mayor producción", que es la adultez, es decir, la educación no es integral ni ayuda a formar personas, sino mano de obra que produzca. En estos términos, aunque el concepto de competencia ya había sido acuñado en los EUA, no para la educación sino para el mundo laboral, con su Theory of Competencies at Work, desde la Universidad de Harvard, teoría también conocida como Competency Model o Modelo por Competencias, se extrapoló a la educación en la década de los noventa.

En esta línea de pensamiento, Bocanegra y de León (1992) establecen que la educación basada en competencias es la "expresión de las habilidades, destrezas y actitudes, eficiente y oportuna para manejar el entorno físico y social" (p. 7), por lo que México y América Latina necesitaban de la eficiencia educativa para la "producción de bienes y servicios competitivos" (p. 7). Puede notarse que sigue sin hablarse de la persona ni de la sociedad y de las ventajas de la educación para una formación integral, sino que se reduce su papel a la producción de bienes y servicios. Así, bajo este pensamiento, solo esta educación de calidad, educación basada en competencias, puede llevar al país a la modernización. De esta forma, en 1992, aún era un reto "vincular los ámbitos escolares y los de la producción para que el sector educativo contribuya a que nuestros habitantes cuenten con la formación requerida para un trabajo productivo capaz de compararse con el medio ambiente mundial" (p. 7). Al parecer, estaban preparando al país para su gran apertura al mercado, la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con los EUA y Canadá. La educación entonces era la que impulsaría al país hacia esta apertura, por lo que era necesario fomentar:

- Competencia para generar una estructura productiva, liberadora y eficiente apoyada en el conocimiento humano, científico y tecnológico.
- Competencia para fortalecer la solidaridad social latinoamericana, la entidad nacional y la cultura.
- Competencia del mundo laboral para incorporar nuevas técnicas de producción.
- Competencia para liberar las vías de participación social democrática.
- Competencia para eficientizar los servicios para que incidan favorablemente en el bienestar de la población latinoamericana de cada país.
- Competencia para avanzar en la modernización con respeto cabal y activo a los valores humanos, a la cultura nacional, a los derechos y situaciones plurales de nuestros pueblos. (Bocanegra y de León, 1992, p. 7)

De acuerdo con los autores, estas competencias impulsarían la educación de calidad que:

- Responderá a las demandas sociales.
- Promoverá la participación social y la de sus organizaciones de gobierno para contribuir a las metas del desarrollo nacional.
- Deberá ser de calidad, revisando sus contenidos y renovando sus métodos de enseñanza- aprendizaje.
- Fomentará las competencias educativas de los maestros.
- Articulará los niveles educativos para tener alumnos formados en competencias de producción y bienestar social. (Bocanegra y de León, 1992, p. 8)

## CONCLUSIÓN

De este modo fue como se implementaron las competencias en la educación y se dejó de lado la formación integral del estudiante, dado que el objetivo primordial dio un giro hacia la producción. Aunque las dos primeras competencias parecen descansar sobre objetivos válidos, habría que preguntarse a que se refiere con una "estructura liberadora" que, en este contexto, parece ser que habla de una liberalización económica, de la apertura que demandaba el mundo unipolar y la consolidación del neoliberalismo; la segunda competencia es contradictoria ya que el neoliberalismo se basa en el individualismo, lo que ha generado grandes desigualdades sociales y educativas a lo largo de su desarrollo, por lo que ésta podría ser parte de una narrativa engañosa para aceptar la educación por competencias; la tercera competencia evidencia la relación de la educación con la producción; la cuarta, parte de esta narrativa política sobre la democracia, es para mantener el sistema sin cambios, un sistema democrático y de participación social que, como se ha visto, deja de lado al pueblo, ya que la participación social viene de las grandes empresas a través de ONG's u organizaciones como la Asociación Nacional de Padres de Familia, con afiliación panista y, sobre la democracia, que ha sido un sistema que va de la mano con el neoliberalismo, en el sentido de que permite crear el marco jurídico que éste necesita para su desarrollo y consolidación; y las dos últimas son un resumen de lo anterior.

Las consecuencias de las implementación de la calidad en la educación por competencias responde solo a la producción y a la economía, porque, aunque se establece en el punto 3 la educación de calidad, esta se reduce a la actualización de contenidos o temas pero que, como se ha mostrado a lo largo del trabajo, estén en función de la producción y, en cuanto a los métodos de enseñanza- aprendizaje, no tienen una base pedagógica sino que, a partir de las prácticas que emplean las empresas para la producción se hizo y sigue haciendo una extrapolación a la educación y se disfraza de pedagogía o didáctica, aunque en realidad son prácticas empresariales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bocanegra, D., & de León, F. (1992). *Proyecto multinacional de educación media y superior (PROMESUP). Educación y cambio social: Educación competitiva*. Departamento de Asuntos Educativos, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, Secretaría de Educación Pública. Archivo General de la Nación, Caja 8, Expediente 4.

Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible: Educación*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Secretaría de Educación Pública. (1990, enero 29). *Programa nacional para la modernización educativa 1990-1994*. Archivo General de la Nación (Clave 11.06.00.00, Caja 1, Expediente 2).

Gardner, D., et al. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform. An open letter to the American people. A report to the nation and the Secretary of Education*. National Commission on Excellence in Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf

Hanushek, E. A. (2005). Por qué importa la calidad de la educación. *Finanzas & Desarrollo*. https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. World Bank. https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202007%20Education%20Quality%20and%20Economic%20Growth.pdf

OECD. (2018). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. https://doi.org/10.1787/eag-2017-es

Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Prawda, J., & Psacharopoulos, G. (1991). *Educational development and costing in Mexico, 1977-1990: A cross-state time series analysis*. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/615371468914131120/pdf/Educational-development-and-costing-in-Mexico-1977-1990-a-cross-state-time-seriesanalysis.pdf

## FINANCIACIÓN

Ninguna.

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

## CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

*Conceptualización:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Curación de datos:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Análisis formal:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Investigación:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Metodología:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Administración del proyecto:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Recursos:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Software:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Supervisión:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Validación:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Visualización:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Redacción – borrador original:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.
*Redacción – revisión y edición:* Jeohvan Jedidian Silva Sánchez.