



Internacional de la Educación  
América Latina  
*IEAL*

**OL  
PE**

Observatorio Latinoamericano de  
**Políticas Educativas**

# Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación

Un portillo al comercio educativo







370.709.8

I-61m Internacional de la Educación América Latina (IEAL)

Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación: Un portillo al comercio educativo / Internacional de la Educación América Latina (IEAL), Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). San José, Costa Rica : Editorial Internacional de la Educación América Latina, 2023.

53 páginas, PDF

ISBN: 978-9930-548-38-7

1 EDUCACIÓN - AMERICA LATINA. 2. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN. 3. ALIANZAS EDUCATIVAS. 4. FIANCIACION DE LA EDUCACIÓN. 5. COMERCIO EDUCATIVO. I. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). II. Título



**INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL)**  
**OFICINA REGIONAL, SAN JOSÉ, COSTA RICA**

Tel (506) 2234-8404

Página web [www.ei-ie-al.org](http://www.ei-ie-al.org)

Apartado Postal 1867-2050

Portal [www.educacionpublica.org](http://www.educacionpublica.org)

Correo [america.latina@ei-ie-al.org](mailto:america.latina@ei-ie-al.org)

Observatorio [www.observatorioeducacion.org](http://www.observatorioeducacion.org)

**EQUIPO DE COORDINACION DE LA OFICINA REGIONAL IEAL**

Combertty Rodríguez (Coordinador Principal Regional IEAL)

Gabriela Sancho (Coordinadora Regional IEAL)

Revisión filológica: Lucía Zúñiga Solano | Diseño: Estudio Casarli, Buenos Aires, Argentina

Disponible para descargar en formato electrónico en: [www.ei-ie-al.org](http://www.ei-ie-al.org)

[f /ie.americalatina](https://www.facebook.com/ie.americalatina) [@internacional\\_educacion](https://www.instagram.com/internacional_educacion) [t /inteducacion](https://twitter.com/inteducacion) [yt /internacionaldelaeducación](https://www.youtube.com/channel/UC...)



Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Publicado por Editorial Internacional de la Educación América Latina en 2023.

# Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| Presentación .....   | 7  |
| Introducción .....   | 8  |
| I. Aclaración .....  | 10 |
| II. Prólogo .....  | 11 |
| III. Qué es la OCDE .....  | 12 |
| 1. La OCDE: su hoja de ruta para la educación en América Latina .....  | 13 |
| 2. La OCDE y la experimentación con el financiamiento educativo .....  | 17 |
| 3. La OCDE como promotora de alianzas público-privadas para negocios educativos .....  | 20 |
| 4. Los escenarios futuros para la educación: ¿nacieron del rumbo de la historia los ha impulsado la propia OCDE con actores aliados? | 22 |
| 5. La OCDE y el negocio de la evaluación estandarizada .....   | 31 |
| 6. La OCDE y los potenciales negocios privados de las habilidades para el trabajo .....  | 35 |
| 7. La OCDE y la educación para las nuevas formas de trabajo .....  | 37 |
| 8. La OCDE y la pérdida de sentido público de la educación superior .....  | 40 |
| 9. A modo de conclusiones .....  | 45 |
| Referencias .....  | 48 |
| ANEXO 1 .....  | 52 |

## **Lista de Acrónimos**

**APP** Alianza público-privada

**BID** Banco Interamericano de Desarrollo

**EDUCO** Programa de Educación con participación de la Comunidad

**PROHECO** Programa Hondureño de Educación Comunitaria

**OCDE** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

**PISA** Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes/  
Program for International Student Assessment

**OLPE** Observatorio Latinoamericano de Política Educativa

## Presentación

En este documento, la Internacional de la Educación para América Latina aborda el avance del comercio educativo y de las políticas favorecedoras del lucro privado con fondos de la educación pública en la región. En esta línea, el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) ha hecho una amplia revisión bibliográfica de las diferentes recomendaciones dadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en materia de política educativa en nuestros países. Como se demostrará, desde el momento de su fundación en 1960, la OCDE se propuso promover la afluencia de capitales, la ampliación de los mercados y la intensificación de la expansión del comercio mundial.

Este propósito también se expresa en las recomendaciones que hace a los países en materia de educación. La publicación *Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación. Un portillo al comercio educativo* revisa un conjunto de las políticas promovidas por la OCDE en la región, en temas tan diversos como financiamiento, currículo, administración educativa, evaluación, educación superior, provisión privada de servicios educativos, carrera docente e incluso, participación de las personas trabajadoras en espacios de toma de decisión.

La publicación aquí presente muestra cómo todas las recomendaciones están alineadas con la razón de ser de la OCDE: promover los intercambios comerciales. Al mismo tiempo, se brindan ejemplos para comprender los puntos de coincidencia entre las recomendaciones realizadas por la OCDE en materia educativa con algunas reformas educativas impulsadas y sostenidas con préstamos y proyectos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, así como con las metas de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. **Este documento propone observar un entramado institucional internacional alrededor de una agenda que abre el portillo para la profundización del debilitamiento del sistema educativo público a favor del comercio educativo.**

Siendo que las políticas de la OCDE son de acatamiento necesario para los países miembros, una discusión necesaria para el sector de la educación en América Latina es el aumento de la membresía de países latinoamericanos a la OCDE, es decir, el aumento de la incidencia en la política pública de una organización que ha impulsado y promueve condiciones favorables al comercio de la educación pública.

Los insumos de esta publicación son un nuevo aporte para la definición de la estrategia político-sindical, así como para la elaboración de una propuesta educativa alternativa en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que desde el año 2011 lidera la Internacional de la Educación para América Latina.

**Combertty Rodríguez García**

*Coordinador Regional Principal*

*Internacional de la Educación para América Latina*

## Introducción

Este informe ha sido elaborado por el Observatorio de Políticas Educativas (en adelante, OLPE), dependiente de la Internacional de la Educación de América Latina (IEAL), instancia regional que nuclea a las organizaciones gremiales docentes afiliadas a la Internacional de la Educación en los países de Latinoamérica.

Por ello, aparecen en el documento aportes recogidos de los temas debatidos en las organizaciones gremiales integrantes de la IEAL. Ese sujeto colectivo que en los documentos de las instituciones internacionales suele ser ignorado o, peor aún, tal como lo señalan en estos, caracterizado como un obstáculo por remover para que los objetivos perseguidos por el Banco Mundial y la OCDE puedan ser concretados sin interferencias.

Esta caracterización coincide con la que trata de instalar el discurso hegemónico a través de los grandes multimedios que intentan modelar un sentido común en el cual los sindicatos y los sindicalistas son calificados como elementos nocivos. Para ello se suele argumentar que, con su activismo en defensa de la educación pública, impiden el avance de las desregulaciones que despejan el camino a la iniciativa de la comunidad de negocios. Si, como decimos en el prólogo, el debilitamiento del sistema público es condición necesaria para favorecer la irrupción del sector empresarial, está claro que quienes, desde las organizaciones docentes, defendemos el derecho social a la educación nos ubicamos en la vereda opuesta.

La verdad es que se trata de una vieja disputa. No tiene nada de novedoso. Cambian los vocabularios y las formas, pero el fondo sigue siendo el mismo. En efecto, ya a principios del golpe de Pinochet en Chile, apoyado por el gobierno de los Estados Unidos, el general chileno prohibió por Decreto Supremo la sindicalización del personal docente. Años más tarde, en un reportaje realizado por el diario Clarín a los autores de la reforma educativa del país andino, estos

reconocerían que “sin dictadura y sin estado de sitio, hubiesen sido imposibles esos cambios.”

Lo que sí se modificó es que este discurso dominante, ordenado a través de los documentos de la OCDE, el Banco mundial y demás organismos, se ofrece ahora frente a los ojos de la ciudadanía como portador de lo nuevo.

La modernización de los sistemas educativos a la que se alude desde los organismos del tutelaje global seazona para ello con alusiones a la irrupción de la inteligencia artificial y al impacto de la revolución científica tecnológica sobre el devenir de nuestras sociedades. La incidencia de este factor resulta inobjetable. Sin embargo, de ahí a introducir como si todo fuera parte del mismo paquete la necesidad de incorporar alianzas estratégicas con el sector empresario, de terminar con las vetustas burocracias estatales dándole más libertad al emprendedurismo educativo y de archivar como parte del pasado las concepciones que sostienen el rol indelegable del Estado para que la educación sea un derecho al alcance de todos y todas hay una insalvable distancia.

En América Latina, esta confrontación entre quienes reivindicamos el papel del Estado como garante de la igualdad de oportunidades y quienes defienden la irrupción del libre mercado en la educación, sigue siendo un eje de disputa actual y candente en todos los países de la región. De manera dramática, se suceden flujos y reflujos en los que se van alternando gobiernos con agendas que hacen al péndulo oscilar de propuestas tendientes a desfinanciar a los sistemas educativos para dar paso al mercado, a gobiernos que aplican una agenda social en la cual el concepto de inversión social reemplaza al de gasto fiscal.

La expresión más contundente de dichos vaivenes pendulares es la distancia existente entre el Brasil de Bolsonaro y el Brasil de Lula. Ciertamente, más allá de



las intenciones declamadas en los documentos de la OCDE y otros organismos internacionales, la experiencia, al menos en la región, demuestra que, cada vez que los neoliberales gobernaron, la inversión educativa retrocedió y se acentuó una segmentación que reprodujo en el sistema educacional las desigualdades de modelos sociales signados por la concentración de la riqueza y el crecimiento de la pobreza. Eso que hace que las metas de la OCDE queden en enunciados de buenas intenciones y se deban estar postergando periódicamente. No hay evidencia empírica de que alguna vez haya existido un país de América Latina en el cual, aplicándose las recetas del neoliberalismo, se haya expandido el derecho social a la educación.

Este cuestionamiento realizado desde las organizaciones gremiales docentes al fracaso de un modelo de globalización que profundiza la brecha de la desigualdad y despoja a las instituciones educativas de su condición de instrumento al servicio de la movilidad social ascendente, nos ubica desde la óptica dominante como parte de los sectores que obstruyen el modelo promovido desde los organismos de la gobernanza global.

Esta toma de posición tuvo y tiene sus costos. Prueba de ello son los ataques dirigidos contra las referencias del sindicalismo en muchos países de Latinoamérica. Los grandes multimédios, las fundaciones financiadas por el sector empresarial y los partidos políticos neoliberales suelen poner en la picota a los sindicatos y a quienes los representan.

En este escenario de disputa, los sindicatos que representamos a las educadoras y educadores de América Latina, asumimos la determinación de no limitarnos a ejercer solo la defensa de los intereses corporativos, en la convicción de que, si no hay derecho a una educación de calidad para nuestras niñeces y juventudes, tampoco lo habrá para nuestros docentes.

Esa es la razón de ser del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y de nuestra participación activa en la campaña mundial contra la comercialización educativa impulsada por la Internacional de la Educación (IE). Esta iniciativa, liderada por su presidente, David Edwards y Angelo Gavrielatos, nos permitió convocar a académicos e investigadores de prestigiosas universidades, bajo cuyo asesoramiento llevamos adelante investigaciones para desentrañar los engranajes que mueven los poderosos grupos empresarios que, en cada uno de nuestros países, promueven el modelo globalizador. Esos estudios dieron lugar a la publicación de textos a través de los cuales nuestros sindicatos instalaron en el debate educativo una voz que, por lo general, estuvo ausente: la de los propios docentes, cuyos saberes y experticia parecen no tener valor para los tecnócratas que, cuando postulan la necesidad de escuchar a la sociedad civil, excluyen de esta a quienes trabajan en las aulas y a los sindicatos que los representan.

Este informe del OLPE pretende ser un aporte para echar luz sobre la lógica que ordena el discurso de la OCDE y su postulado respecto del papel primordial que debe desempeñar el sector empresarial dentro de nuestros sistemas educativos. Todo lo vertido lo hacemos asumiendo el punto de vista de ese sujeto colectivo constituido por las organizaciones docentes. Lo hacemos con el orgullo de expresar el punto de vista de aquellos y aquellas que todos los días ponen su cuerpo y su corazón en las aulas.

**Hugo Yasky**

*Presidente del Comité Regional*

*Internacional de la Educación para América Latina*

## I. Aclaración

El apartado de fuentes de este documento brinda los detalles de las referencias consultadas.

En el caso de las publicaciones de la OCDE, para la elaboración del presente análisis, se leyeron y pueden verse citadas o parafraseadas con la referencia bibliográfica los siguientes títulos:

- + Orientaciones Estratégicas para el Bienio 2023-2024,
- + *Trends Shaping Education*,
- + Acerca de los miembros y socios,
- + Convención de la OCDE,
- + *Skills Studies Innovative and Entrepreneurial Universities in Latin America, 2022 (OCDE/BID)*,
- + *COVID-19 and developing countries: Policies and partnerships to respond, reset and rebuild better Policy Statement by the Members of the Governing Board of the OECD Development OCDE*,
- + *Strategic Education Governance*,
- + *SEG Project Plan and organizational framework*,
- + Gobernanza de los sistemas de educación y competencias: preparado por la OCDE para la educación del G20 Grupo de trabajo,
- + Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación México,
- + *Governing complex education systems*,
- + *How much does PISA cost*,
- + El financiamiento de la educación. Conectando recursos y aprendizaje,
- + Revisión de Destrezas Más allá de la Escuela en Costa Rica,
- + *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, UNESCO /OCDE,
- + Revisión de recursos educativos: Uruguay,
- + Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia,
- + Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica,
- + *Public-Private Partnerships: In Pursuit of Risk Sharing and Value for Money*.

Para mayores detalles de estas publicaciones, se invita a revisar el apartado de referencias, en el cual se enlistan también otras fuentes revisadas.

## II. Prólogo

En el mes de junio de 2022, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, la OCDE) publicó su documento de *Orientaciones Estratégicas para el BIENIO 2023 - 2024*, en el cual se colocan pautas para el quehacer de la OCDE y de sus países miembros que el sector educación no debe pasar por alto.

Las orientaciones estratégicas dejan claro que las reformas en educación seguirán avanzando con el objetivo de favorecer un sistema de aprendizaje para el empleo y con mayor participación del sector privado y sector empresarial -en sustitución de sistemas educativos integrales-, en profundizar los procesos de evaluación estandarizada, en la centralización de datos sobre docentes y estudiantes, así como en fortalecer las ofertas de educación digital, en línea y autoadministrada.

Este documento (OCDE, 2022) pone énfasis en las políticas de mercados de trabajo, resalta el rol central de la educación para generar las habilidades y competencias esperadas por este mercado y facilita la actualización y la mejora de las habilidades (*upskilling* y *reskilling*) de quienes ya están vinculados al mercado laboral o bien, quienes ya finalizaron procesos educativos y de formación.

Por otro lado, la OCDE está avanzando en la promoción y divulgación de posibles escenarios en educación dirigidos a desmantelar el sistema educativo, desregular la profesión docente y liberar como una mercancía la creación de contenidos y de modalidades educativas que se ofrecen y se demandan en el mercado (OCDE, 2020).

La OCDE considera que una democracia fuerte es aquella que promueve los negocios y el intercambio de mercancías. Esta mirada es opuesta a la que guía el trabajo del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (en adelante, el OLPE) y la Internacional de la Educación para América Latina, desde donde se considera que la principal herramienta para construir cohesión social y fortalecer las democracias debe ser una política pública robusta, capaz de regular e incluso limitar los negocios y el intercambio de mercancías, con un Estado garante, financiador e implementador de la política pública.

Consecuentemente, los sindicatos de la educación de América Latina consideran que la promoción de políticas favorables al comercio de la educación y a la participación de actores no estatales en la definición de la política pública pone en peligro el ejercicio del derecho y debilita el sentido de sistema y el sentido público que debe resguardar el derecho a la educación.

### III. Qué es la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) fue establecida el 14 de diciembre de 1960, en París, Francia, con la participación de dieciséis países de Europa (incluido el Reino Unido e Irlanda), Turquía y Estados Unidos. Al conformarse, se propuso como objetivo la fortaleza y la prosperidad de las economías “para alcanzar los objetivos de las Naciones Unidas, salvaguardar las libertades individuales y aumentar el bienestar general” (OCDE, 1960).

Los países de la OCDE y sus socios clave representan alrededor del 80% del comercio y las inversiones mundiales. La organización establece estándares, normas e iniciativas con las que se propone “orientar y concretar reformas en más de 100 países de todo el mundo”, sobre una base de valores que comparten esos países (OCDE, 2022).

Este organismo plantea como vía para lograr el fortalecimiento de las economías una cooperación más amplia y “la intensificación de la expansión del comercio mundial [...] para mejorar las relaciones económicas internacionales” (OCDE, 1960).

Los párrafos d y e del artículo II de la Convención de creación de la OCDE establecen que los países que integran la OCDE:

- d)** continuarán los esfuerzos por reducir o suprimir los obstáculos a los intercambios de bienes y de servicios y a los pagos corrientes y por mantener y extender la liberalización de los movimientos de capital;
- e)** contribuirán al desarrollo económico tanto de los países miembros como de los no miembros en vías de desarrollo económico, a través de los medios apropiados, en particular a través de la afluencia de capitales a esos países, considerando la importancia que tiene para sus economías la asistencia técnica y el asegurar una ampliación de los mercados ofrecidos a sus productos de exportación. (OCDE, 1960)

Por su parte, el Artículo V dicta que: “Con el fin de alcanzar sus objetivos la Organización puede:

- a)** tomar decisiones que, salvo dispuesto de otra forma, serán obligatorias para todos los miembros;
- b)** hacer recomendaciones a los miembros” (OCDE, 1960).

Es decir, desde sus inicios, la OCDE se planteó crecer y afiliar nuevos miembros, además de generar orientaciones y recomendaciones de acatamiento obligatorio. Debido a esta naturaleza institucional, es claro que la OCDE prioriza la promoción de negocios y del comercio.

## 1. La OCDE: su hoja de ruta para la educación en América Latina

Una de las principales formas de presencia de la OCDE en la política educativa es a través de la venta de instrumentos de evaluación estandarizada, representados por las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). La OCDE se ha posicionado como un actor que promueve reformas en política educativa en los países del sur global que buscan ingresar a este bloque de cooperación económica o que ya han ingresado.

Este involucramiento se hizo más claro que nunca en 2015, con la participación de la OCDE en la reunión del Foro Mundial de la Educación en la ciudad de Incheon, donde se establecieron las metas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y se hizo más evidente que la OCDE se propuso definir la perspectiva en esta materia.

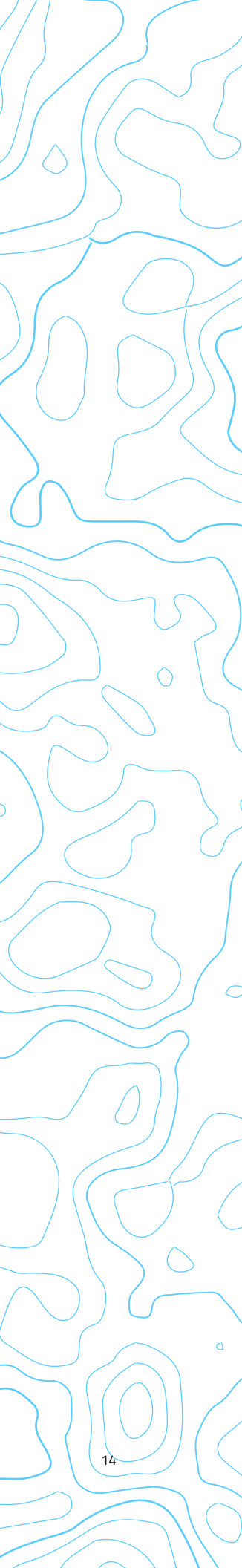
Entre otras acciones, la OCDE llama a los países a hacer reformas educativas centradas en la compra de servicios al sector privado con fondos públicos, e, incluso, describe a los grupos privados como “usuarios finales del presupuesto público” (OCDE, 2017). Además, resalta el diseño del presupuesto basado en resultados, cambios en las condiciones de gratuidad de la educación, reducción y estandarización del currículo, así como disminución de años del periodo de secundaria y cierre de escuelas y reubicación de estudiantes.

En ese sentido, desde América Latina, se observa que la OCDE está alineada con la política mundial y regional del Banco Mundial para desfinanciar a la educación pública, disminuir la presencia del Estado y aumentar la participación privada en la política educativa. La documentación revisada por el OLPE muestra importantes coincidencias entre las posturas del Banco Mundial, la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con respecto a recomendar y a promover la participación del sector privado en la prestación de servicios educativos como norma, así como el desarrollo de mecanismos y modelos de negocio cada vez más sofisticados.

Esas posturas coinciden, a su vez, con varios elementos de la agenda educativa impulsada por la cooperación internacional, por ejemplo, la USAID (Agencia de Cooperación de Estados Unidos), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y los mismos Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, los cuales tienen un énfasis en las alianzas público-privadas.

Esta alineación entre la OCDE y el Banco Mundial se observa con facilidad al refrescar las tesis expuestas por el Banco Mundial en su *Informe sobre el Estado de la Pobreza de 1990* (BM; 1990). El Informe establecía un conjunto de recomendaciones orientadas a la desfinanciación del acceso universal a la educación, así como a la reducción del sector público.

Algunas de las tesis de dicho informe eran: que los Estados debían garantizar la gratuidad de los servicios públicos de salud y educación únicamente para las “personas más pobres”(p. 76), que era estratégico recurrir a los servicios del sector privado como un aliado para lograr mayor cobertura en dichos servicios (p. 84) y que se debían revisar los fondos destinados a la educación superior, pues el



Banco los consideraba “muy altos”, sin proporcionalidad con el tamaño de la población beneficiaria y más altos que los recursos destinados a secundaria o primaria (p. 79). Por último, ese Informe consideraba que los salarios del sector público hacían más ineficiente el gasto estatal (p. 77). Estas tesis publicadas en 1990 no han mostrado ninguna innovación, por el contrario, se han mantenido inalteradas en las políticas que el Banco Mundial ha impulsado en América Latina en los últimos treinta y dos años y la OCDE las ha retomado en sus documentos de políticas para la región.

En publicaciones de la OCDE del período 2008 al periodo 2022, las recomendaciones en política educativa suman amenazas contra el derecho a la educación.

Con especial énfasis en los informes *El financiamiento de la educación escolar: conectando recursos y aprendizajes*<sup>1</sup> (OCDE, 2017), *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica del año 2017* y el informe conjunto de la OCDE y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) sobre *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país – Uruguay* se han enumerado las siguientes recomendaciones constantes en las posiciones de la OCDE:

**a.** Que los países disminuyan el margen de gratuidad en la educación, que la educación sea gratuita únicamente para los estudiantes más vulnerables y que todas las personas que puedan pagar paguen. Este documento revisa dichas recomendaciones establecidas en el documento *La educación en un vistazo o Education at a Glance* (OCDE, 2018), en el que la OCDE expresa que los países del sur deben repensar el alcance de la gratuidad de educación pública gratuita y resguardarla únicamente para quien no puede pagar (p. 14). Es decir, que la gratuidad no sea una política universal. Además, se manifiesta la inclusión de otros actores como potenciales financiadores de la educación. Esto es una suerte de política de laboratorio del financiamiento educativo, la cual pone en **riesgo la estabilidad y la institucionalidad del presupuesto para educación**.

**b.** Aumentar el peso de las alianzas público-privadas (APP) y, en general, la participación de empresas y grupos privados en la prestación de servicios educativos públicos, con énfasis en prestación de servicios de la primera infancia. Se llega a considerar a los grupos privados como “usuarios finales del presupuesto público” (OCDE, 2017). Se debe prestar atención al hecho de que un 91% del financiamiento de la educación en los países de la OCDE proviene de fondos públicos, aunque no necesariamente ese 91% es ejecutado exclusivamente por actores estatales o públicos, sino que en este participan actores privados (OCDE, 2017, p. 60).

**c.** Aumentar la participación del sector privado empresarial y las ONG en el diseño y la toma de decisiones en política educativa. Específicamente, la OCDE, en concordancia con el Ban-



co Mundial y la Agenda 2030, propone que el sector privado tenga una participación en el diseño del currículo educativo y en la implementación de la capacitación para el empleo. La Agenda 2030 es clara al invitar al **“sector privado, las organizaciones filantrópicas y las fundaciones”** a “cumplir una función importante si utilizan su experiencia, enfoques innovadores, experiencia empresarial y recursos financieros para fortalecer la educación pública” (ONU, 2015, p.58). Como parte de esa invitación, la Agenda 2030 propone un rol para el sector privado que involucra ayudar a los planificadores de la educación y la capacitación práctica a comprender las tendencias del mercado laboral y las necesidades en materia de calificaciones, lo que facilita la transición de la escuela al trabajo, y promover enfoques innovadores para asumir los desafíos que plantea la educación (ONU, 2015, p. 59)

En esa misma línea, en el documento Estudios de la OCDE sobre el Mercado Laboral y las Políticas Sociales Costa Rica<sup>2</sup>, la OCDE insta a que Costa Rica busque “una cooperación más estrecha con los interlocutores sociales proporcionando a los patronos, por ejemplo, incentivos para participar más estrechamente en el desarrollo de la capacitación determinada por la demanda” (OCDE, p, 25).

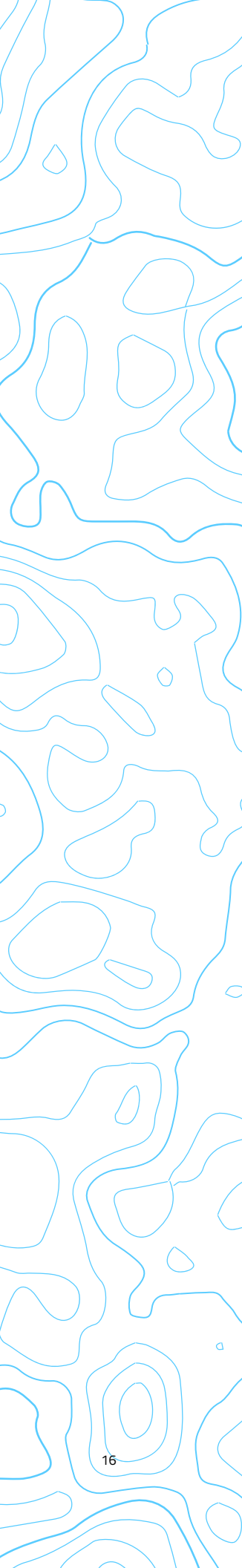
**d.** Mientras que, por un lado, se promueve mayor participación del sector privado en la política educativa, la publicación de la OCDE del año 2016, *Uruguay Revisión de recursos educativos*<sup>3</sup>, recomienda revisar la participación de las personas trabajadoras de la educación en ciertas tomas de decisiones porque la organización considera que hay un riesgo de conflicto de intereses en el desarrollo de la política educativa. El texto en cuestión plantea que la participación directa de los docentes en la administración del sistema educativo es debatible ya que, inevitablemente, existen intereses creados. Esta práctica permite que los intereses corporativos incidan en el desarrollo de la política educativa. El riesgo que se corre es que algunas políticas educativas puedan verse sesgadas para favorecer los intereses de los docentes. En consecuencia, el sistema educativo corre el riesgo de estar más centrado en ellos que en los alumnos (OCDE, 2016, p.11).

Este mensaje de la OCDE de recomendar revisar la participación de personas docentes en los espacios de toma de decisiones puede tener un impacto en la participación de los sindicatos y alimentar las posiciones antisindicales en diferentes países, lo cual afecta la libertad de asociación y el ejercicio democrático en general.

**e.** Que los países se impliquen cada vez más en los procesos de evaluación estandarizada como las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus si-

<sup>2</sup> El título original es *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies: Costa Rica 2017*

<sup>3</sup> El título original en inglés *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*



glas en inglés). Es importante recordar que cada país participante de la pruebas PISA paga entre 75 000 y 300 000 euros a la OCDE por concepto de derechos de participación en la prueba (OCDE; 2022). Por lo general, hay hasta noventa países participantes en la prueba, pues se invita tanto a países miembros como a países con calidad de “asociados”. En ese sentido, en un año en que todos los países participen en una prueba, se podrían pagar hasta 27 000 000 (veintisiete millones de euros) por concepto de derecho de participación en las pruebas PISA (OCDE, 2022). La evaluación estandarizada no está libre de procesos de lucro privado y también genera redes de negocios a costa de la educación pública.

En el 2014, la OCDE anunció que le asignó a la empresa Pearson el contrato para que elaborara el instrumento de la prueba que se implementaría en el 2018 (PRWEB, 2014). Este tema se retoma más adelante en este documento.

**f.** Que los países avancen con evaluaciones estandarizadas al personal docente y que se establezcan nuevos cuerpos de evaluación que no respondan a los ministerios de educación.

**g.** Que los países disminuyan el currículo educativo, que prioricen Lengua y Matemática (materias cuantificables con la prueba PISA), que el sector empresarial participe activamente en la definición de contenidos y que se avance en un diseño de oferta educativa por unidades de contenido o cursos independientes que cada estudiante puede escoger.

**h.** Que los países diseñen los presupuestos educativos vinculados a estudiantes por centro educativo y/o a resultados.

**i.** Que los países disminuyan el presupuesto para educación superior y que restrinjan el alcance de la gratuidad en las universidades públicas, así como que destinen los presupuestos universitarios a los niveles de secundaria y primaria, con lo que se genera una competencia por el presupuesto educativo.

**j.** Que los países del sur global avancen en sistemas de aprendizaje centrado en las necesidades del mercado laboral, en oposición a sistemas de enseñanza con contenidos académicos más amplios.

Este conjunto de tesis o recomendaciones cuasi permanentes se pueden ir complementando a medida que surjan nuevos documentos de la OCDE. A continuación, se analizan con mayor detalle algunas de estas recomendaciones, con base en ejemplos de documentos y publicaciones citadas.



## 2. La OCDE y la experimentación con el financiamiento educativo

Es posible que la OCDE no genere los mismos análisis para los países europeos que para el caso de América Latina. En muchos de los documentos de la OCDE, se observa el enfoque neoliberal: se ha instalado la noción de que la política social y los servicios públicos salen caros y deben focalizarse y “eficientarse”. El OLPE considera las recomendaciones de la OCDE en cuanto al financiamiento educativo como experimentaciones que ponen en riesgo la estabilidad y la institucionalidad del presupuesto para educación.

Por ejemplo, en los documentos para la región, la OCDE llama a evaluar el costo de las personas trabajadoras del sector público, revisar la construcción de presupuestos y su asignación y, muy especialmente, a llamar al sector privado a tener un rol central en la toma de decisiones y en la implementación de la política pública.

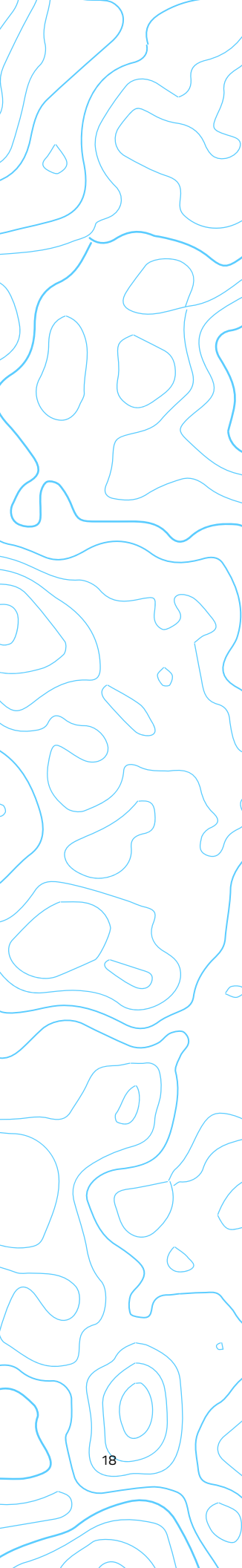
En un informe específico del año 2016 sobre Colombia, denominado *La educación en Colombia. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación*, la OCDE expresa que el sector empresarial debe tener un liderazgo en el proceso de descentralización educativa (p. 255). El Informe propone el desarrollo de un nuevo proyecto curricular nacional, en el que los gobiernos locales jueguen un papel central (p. 42), que profundice el proceso de descentralización y se generen mecanismos de incentivos para los gobiernos locales que muestren mayor habilidad para brindar los servicios educativos.

Como una forma de apoyar la descentralización en ese país, la OCDE llama a continuar una “estrategia para subsidiar la escolarización privada de niños de escuelas y colegios públicos en su esfuerzo por incrementar el número de matriculados” (OCDE, 2016, p. 44).

En ese mismo informe, la OCDE llama a que la sociedad civil se involucre más en las decisiones en educación y que, incluso, asuma “parte de los costos” del proceso educativo (p. 256). Esta tesis se refuerza en el informe *La educación en un vistazo o Education at a Glance* (OCDE, 2018), en el que la OCDE expresa que los países del sur deben repensar la gratuidad en la educación y propone que esta gratuidad en la educación pública debe estar dirigida únicamente a quien no puede pagar o, incluso, a quien no puede recurrir a la educación privada (p. 14).

En ese sentido, se propone transformar la política pública educativa en una política focalizada asistencialista y no en un derecho amplio con un enfoque universal que contribuye a la cohesión e integración social; esto empobrece la capacidad de un país para fortalecer las instituciones y los mecanismos democráticos.

Para el caso de Costa Rica (OCDE, 2017), la OCDE recomienda un “cambio significativo en el diseño, financiamiento y ejecución de las políticas” educativas (p. 5) y critica que la inversión de Costa Rica en educación (8% del PIB) es inclusive mayor a la de muchos países. Ese documento llama a garantizar un cambio en la gobernanza y en el financiamiento educativo y sugiere buscar mecanismos de prestación más rentables, así como disminuir la complejidad administrativa y promover los servicios de operadores privados (p. 10).



También en el caso de Uruguay, la OCDE recomienda reformar la construcción de los presupuestos educativos mediante indicadores de logro para tomar decisiones sobre la inversión. Es preocupante el planteamiento del documento de que Uruguay implemente una fórmula de financiación discrecional, como es la financiación por estudiante. Este tipo de experiencias de financiamiento por estudiante se han visto en Chile y en EE. UU. (mediante *vouchers*) y han probado ser un modo de debilitamiento de la escuela pública, pues genera amplias brechas de financiamiento entre centros educativos.

Por otra parte, el Informe de la OCDE *El financiamiento de la educación. Conectando recursos y aprendizaje* (2017) llama a focalizar la oferta gratuita (no necesariamente pública) de la educación en la población en mayor riesgo de exclusión y pobreza y a establecer mecanismos para que todas las familias que puedan pagar por educación lo hagan.

Es decir, una ruta para convertir la política pública educativa en una política focalizada asistencialista y no en un derecho amplio con un enfoque universal. Esta mirada de la educación pública como una herramienta asistencialista es coherente con algunos planteamientos de la Agenda 2030 aprobada en Incheon, el primer encuentro mundial sobre educación en el que participó la OCDE.

Sumado a esto, el informe establece que

Como las fuentes de financiamiento se están volviendo más diversas, un conjunto cada vez más numeroso de actores del sistema educativo también está logrando incidir en las decisiones en materia de gasto. En muchos países los gobiernos subcentrales emergieron como importantes actores en la asignación y administración del financiamiento educativo, los centros educativos individuales están obteniendo mayor autonomía financiera y los proveedores de educación privada se están convirtiendo en importantes usuarios finales del gasto público. (p. 6)

Esto significa que se acepta y se fomenta que el presupuesto educativo no sea una responsabilidad de los Estados e incluso, que esté a merced de donaciones, agendas temporales o coyunturales de cooperación, etc.

La postura por el recorte y la desinstitucionalización de la inversión pública en educación no se limita a la OCDE. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la principal fuente de recursos de deuda para los gobiernos de América Latina, también ha recomendado reducir y focalizar los recursos en educación.

Una vez más, hay coincidencias entre la postura de la OCDE y la Agenda 2030. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre educación, también apela a que el financiamiento educativo de los países desarrollados, los donantes tradicionales y emergentes, los países de ingresos medianos y los mecanismos de financiación internacionales aumenten los fondos destinados a la educación y apoyen la aplicación de la agenda de acuerdo con las necesidades y prioridades de los países.

Esta mirada de la educación como un servicio más, y no como un proceso de cohesión e integración social, también está presente en el informe *Tiempo de decisiones. América Latina y el Caribe ante sus desafíos del BID* (2016). En este documento, se recomienda enfocar el gasto social en los grupos más necesitados, a saber, reducir y focalizar y poner a los países a merced de este tipo de experimentaciones. El documento establece:

Puede que a los países les convenga reevaluar dichos gastos y asegurar que están obteniendo los niveles más altos de eficiencia y servicios. Esto es particularmente deseable con los gastos en educación y salud, que tienden a representar una gran parte del gasto. Puede que haya espacio considerable para mejorar la eficiencia o, en otras palabras, para prestar el mismo nivel de servicios, pero a menor costo. Sobre todo, parece darse un espacio importante para reevaluar las políticas de gasto social con el fin de garantizar que beneficien exclusivamente a aquellos que realmente lo necesitan. (p. 44)

Estas instituciones tienen clara incidencia en la política pública de la región. Por esto, la insistencia en reducir los recursos disponibles para educación, así como limitar el sentido de gratuidad y de acceso universal al derecho a la educación, desdibuja la función de la educación pública como herramienta para construir integración y equidad.

Muchos gobiernos ya están asumiendo la recomendación de la OCDE y focalizando la educación pública en los sectores de la población que no pueden pagar un servicio privado. Ejemplos de este tipo se retoman en el subtítulo sobre educación superior.

### 3. La OCDE como promotora de alianzas público-privadas para negocios educativos

El modelo de alianzas público-privadas (APP) lo han implementado todos los gobiernos de la región ya sea para diseñar, ejecutar o financiar una o varias fases de la política educativa. Las APP son figuras que permiten a los Estados subcontratar servicios de terceros para ejecutar distintas actividades. Si bien las APP surgieron con fuerza en el ámbito de la infraestructura (carreteras, puertos, hospitales, etc.), terminan ampliándose al ámbito de la gestión de los servicios públicos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008) tiene una de las pocas definiciones que menciona la naturaleza pro lucro de las partes privadas en una alianza. La OCDE define las alianzas público-privadas como un

acuerdo entre el gobierno y uno o más socios privados (que incluyen financiadores y operadores) según el cual el socio privado entrega un servicio de manera que los objetivos gubernamentales de servicio están alineados con los objetivos privados de lucro y en la que la efectividad de esta alineación depende de una suficiente transferencia de riesgos a los socios privados. ( 2008, p. 12)

La OCDE considera las APP como una forma de servicio público que redefine los roles del sector privado y del sector público. La OCDE considera que las APP pueden acercar mayores fuentes de financiamiento privado a los servicios públicos (aunque el financiamiento no significa fondos, sino préstamos).

Un ejemplo del impulso a la participación del sector privado en la provisión de servicios en educación es la recomendación realizada por la OCDE a Costa Rica para priorizar la expansión del sector de atención y educación de la primera infancia (AEPI) al promover el pago a proveedores privados con fondos públicos. Esta recomendación se encuentra en el *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica* (OCDE, 2017, p. 17).

Entre los principales argumentos de la OCDE a favor de las APP se encuentra la explicación de que los Estados tienen una capacidad limitada de proveer servicios con el alcance necesario y que, cuando sí tienen capacidad, esta suele ser más lenta y burocrática que la capacidad del sector privado. Esta postura de la OCDE coincide con el Plan de Acción de la Agenda 2030 (2015) lanzado en el marco de la Declaración de Incheon. Este plan propone que el sector privado juegue un rol para otorgar un carácter pertinente a los contenidos educativos (p.14) y llama a que se garanticen más recursos, incluidos fondos de cooperación y de fuentes emergentes para financiar la educación.

Durante el primer año de la pandemia, 2020, el Centro de Desarrollo de la OCDE publica el documento *COVID-19 y países en Desarrollo: políticas y alianzas para responder, reiniciar y reconstruir mejor. Política de los miembros del Consejo del Centro de Desarrollo de la OCDE* (OCDE, 2020). Como medidas para responder a la crisis económica y de empleo generada a causa

de la pandemia, la OCDE plantea reforzar las habilidades para el empleo en los países en desarrollo y reorganizar las cadenas productivas, por medio de su adaptación a las economías digitales, así como promover los sistemas de educación centrados en soluciones tecnológicas (OCDE, 2020, traducción propia).

A pesar de que la región cuenta ya con más de treinta años de destinar recursos públicos a pagar a grupos privados por sus servicios educativos, cada vez que se levantan críticas contra los resultados en educación, estas se limitan al Estado y no al universo infinito de empresas privadas que lucran con la educación pública. Esto significa que, aunque los grupos empresariales sean actores vinculados a la gestión y los servicios educativos, las narrativas culpabilizantes se centran en la gestión pública.

El OLPE y los sindicatos de la educación en América Latina han analizado que la compra sistemática de servicios a actores privados y la participación de fundaciones empresariales y actores no estatales en las decisiones de política pública no refuerza un sentido pedagógico para el derecho a la educación pública. Por el contrario, la práctica de las alianzas público-privadas parece responder a una mirada más bien ideológica que se beneficia de hacer negocios y ganar influencia y control a costas del derecho a la educación .

#### 4. Los escenarios futuros para la educación: ¿nacen del rumbo de la historia o los ha impulsado la propia OCDE con actores aliados?

En el año 2020, en el contexto de pandemia, la OCDE publicó el documento de análisis sobre el futuro de la educación *Cuatro escenarios para el futuro de la escolaridad*<sup>4</sup>, en el cual presentó posibilidades del futuro de la educación. En el año 2022, una nueva publicación de la OCDE titulada *Tendencias que dan forma a la educación*<sup>5</sup> (OCDE, 2022) recupera el análisis de esos cuatro escenarios y pone énfasis en el mensaje de que es clave revisar estos escenarios para “prepararse” para un futuro que “nos va a sorprender” (OCDE, 2022, p.9). Estos posibles escenarios se están pensando para estar instalados en un periodo de quince a veinte años plazo.

A pesar del mensaje que quiere colocar la OCDE, los cuatro escenarios presentados como si tuvieran un carácter novedoso y como si fueran simplemente resultados de las coyunturas actuales, podrían ser más bien el producto de varios años —e incluso décadas— de impulso e implementación de recomendaciones de la OCDE y de políticas financiadas y promovidas por otros aliados que coinciden con esta organización en materia de política y gestión educativa, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Banco Mundial.

En este apartado, se revisan esos cuatro escenarios y se contrastan con políticas en implementación en América Latina, para contribuir a pensar si verdaderamente es válida la noción que coloca la OCDE (2022) sobre un futuro educativo que podría presentarse como “una sorpresa” o si, por el contrario, sería el producto de un diseño que está ocurriendo en este momento con la participación de autoridades públicas, grupos privados y organismos multilaterales.

Un **primer escenario** posible se concentra en una realidad en la cual las alianzas público-privadas y la cooperación internacional tienen más peso que instituciones nacionales. Entre otros elementos, este escenario se caracteriza por un servicio de escuelas con horario extendido, ofrecido en modelo de alianza público-privada y con un currículo global estandarizado y con el sector privado y actores no estatales teniendo una participación activa en la provisión de servicios educativos.

En el **segundo escenario**, se tercerizan los servicios de la educación en proveedores privados y en iniciativas comunitarias, directamente coordinadas por las familias (esto recuerda a las iniciativas del Banco Mundial como el Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) en Honduras y el programa EDUCO en El Salvador).

Un **tercer escenario** presentado por la OCDE consiste en que las escuelas actúen como hubs de aprendizaje, lo cual elimina la uniformidad del currículo, extiende el “reconocimiento de competencias” y establece diversidad y multiplicidad de formas de contratación docente.

<sup>4</sup> El título original en inglés es *Back to the future. Scenarios for the Future of Schooling*, OCDE, 2020

<sup>5</sup> El título original en inglés es *Trends Shaping Education*, OCDE, 2022



En un **cuarto escenario** posible es una oferta educativa “hecha a la medida” para un mercado donde se eliminan las estructuras de currículos, se desmantelan los sistemas educativos y las personas docentes diseñan una oferta de clases y ofrecen cursos según la información predictiva obtenida de datos procesados por inteligencia artificial mediante algoritmos.

En todos los escenarios, se prioriza la participación de ofertas privadas, la desregulación de los servicios, la libre competencia en el mercado y la dependencia de las personas docentes a las dinámicas de consumo de servicios.

Como se observa en la tabla 1, ningún escenario contempla sistemas públicos como la forma de gestión y administración de la educación. Es importante notar que se borra el acceso a la gratuidad universal y el derecho a la estabilidad laboral de las personas docentes y trabajadoras del sector educativo. En ninguno de los escenarios se menciona la libertad de asociación ni el resguardo al límite de horas de trabajo.

Se invita a leer la tabla 1 con atención, porque estos escenarios marcan la disolución de la política pública educativa, la estandarización del currículo llevada a un punto máximo para que tenga relevancia global, la eliminación de las autoridades públicas de gestión y administración y, finalmente, marcan una dinámica de mercado, de transacciones y consumo que sustituye el derecho a la educación.

Además de los casos detallados en la tabla 1, algunos de los escenarios planteados por la OCDE como parte de un futuro que nos puede “tomar por sorpresa”, ya están contenidos como parte de las recomendaciones del Banco Mundial (2018) en el informe *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Este ya establece avanzar en la transición de los sistemas educativos hacia mecanismos de administración del aprendizaje de competencias y de adquisición de herramientas para el empleo, en coincidencia con el escenario tres y cuatro descrito por la OCDE. El informe del Banco Mundial también coincide con el escenario dos al proponer una mayor promoción de coaliciones de la “sociedad civil” y el sector empresarial para participar en los procesos escolares (Banco Mundial, 2018).

A continuación, se presentan los detalles de los escenarios y se especifica cuáles serían algunas metas y roles de los actores, cómo se organizaría la estructura de gestión, cuál sería el rol de la fuerza de trabajo docente y, finalmente, cuál es la dinámica geopolítica propiciada en cada escenario.

Si bien la OCDE plantea estos escenarios como algo a futuro que puede surgir por las dinámicas actuales, el OLPE considera que, a través de sus recomendaciones, la OCDE ya ha venido impulsando políticas que propician estos escenarios, e incluso, que contribuyen a acelerarlos.

La tabla 1 es un ejercicio de resumen, en el que se han traducido al español las descripciones realizadas por la OCDE sobre estos posibles escenarios.

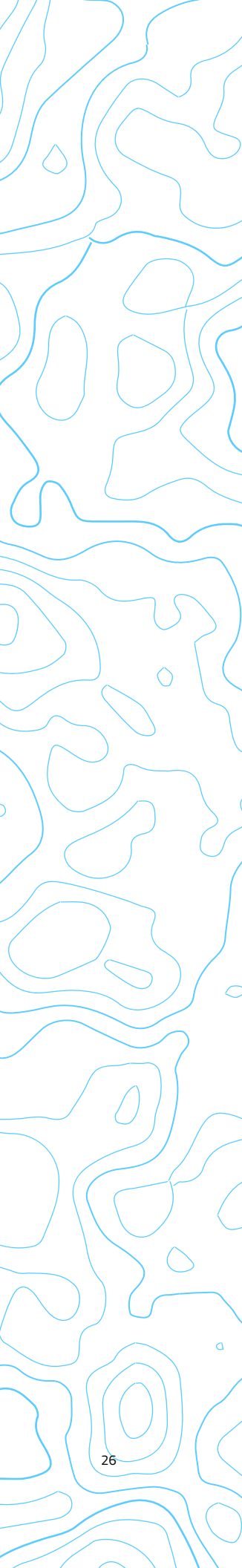
**Tabla 1. Cuatro escenarios futuros de la educación según la OCDE**

| Escenario del futuro de la educación predicho por la OCDE  | Metas y roles   | Organización y estructuras   | Fuerza de trabajo docente   | Gobernanza y geopolítica   |
|--|---|--|---|--|
| <p><b>Escenario uno</b></p> <p><b>Alianzas público-privadas y la cooperación internacional tienen más peso que instituciones nacionales.</b></p>       | <p>Los países implementan un mismo currículo y comparten herramientas de evaluación.</p>  | <p>Las alianzas internacionales público-privadas sostienen los ambientes de aprendizaje digitales. Los países comparten recursos de aprendizaje y datos. Hay espacio para innovar la interacción docente-estudiante.</p> | <p>Modelos de aprendizaje más personalizados cambian ambiente laboral docente, así como su formación inicial y el desarrollo y actualización profesional. Hay una marcada división de tareas y de perfiles profesionales en la escuela, que pueden ofrecer servicios gracias a las economías de escala.</p> | <p>Juegan un rol las instituciones públicas, pero con un énfasis más grande de alianzas público-privadas y de la colaboración internacional.</p> |
| <p><b>Escenario dos</b></p> <p><b>Tercerización de la educación: proveedores privados e iniciativas comunales en contacto directo con familias</b></p> | <p>Mayor participación de familias y de iniciativas comunitarias y privadas que surgen como alternativas a la escuela tradicional. Fuerte rol de oferta y demanda y de una supuesta escogencia. Quienes compran el servicio pueden buscar algo a la medida y quienes ofrecen un servicio pueden diseñar algo con valor en el mercado.</p> | <p>Se reduce la presencia de las instituciones públicas.</p> <p>Surge una multiplicidad heterogénea de oferta de contenidos, horas de atención y hasta modalidades y costos.</p>   | <p>Multiplicidad de perfiles docentes y de acuerdos laborales de contratación. Diferentes implicaciones para docentes y su estatus. Las plataformas digitales habilitan el surgimiento de colectivos o grupos de profesionales de forma coyuntural (<i>GIG Economy</i>).</p>                                | <p>Autonomía y autoorganización.</p> <p>Sistemas escolares juegan en un mercado nacional y global.</p>   |



|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
| <p><b>Escenario tres</b></p> <p><b>Escuelas como hubs o núcleos de aprendizaje y comunidades involucradas en procesos de auto gestión educativa.</b></p>   | <p>Se sustituyen los sistemas de grados aprobados, por un sistema de reconocimiento de competencias.</p> <p>Se elimina la integralidad y la uniformidad del currículo: actores locales y las comunidades pueden desarrollar los contenidos que consideran de valor.</p> | <p>Ausencia de uniformidad pedagógica. Se promueve la experimentación y la diversidad pedagógica en función de opciones educativas (<i>education pathways</i>). Se piensan en relaciones y colaboraciones en ecosistemas de educación.</p>                         | <p>Grupos de personas docentes organizadas en redes coexisten con una multiplicidad de actores que proveen ofertas.</p> <p>Se actúa en red, alianzas, convenios, redes de negocios con terceros como proveedores de tecnología, bibliotecas, etc.</p>   | <p>Fuerte foco en toma de decisiones en el nivel local.</p> <p>Autoorganización de alianzas.</p>   |
| <p><b>Escenario cuatro</b></p> <p><b>Proceso educativo “hecho a la medida” según datos procesados por inteligencia artificial mediante algoritmos.</b></p> | <p>Se evalúa y se certifican conocimientos de manera digital e inmediata. Se eliminan las estructuras de currículos y se desmantelan los sistemas educativos.</p>   | <p>Se recurre a modelos tecnológicos y a la inteligencia artificial (AI) para resolver problemas. Al desmantelar los sistemas educativos, la infraestructura educativa debe resignificarse: se borran las fronteras entre tiempo de educación, ocio y trabajo.</p> | <p>No se proyecta con claridad el rol de los gobiernos y entidades públicas ante una oferta ya resuelta por las comunidades y por el mercado. Desaparece el rol de las personas docentes más tradicional.</p> <p>Quienes consumen educación van a producir el rol docente que necesitan con su demanda: <i>Prosumers</i>.</p> | <p>Se desinstitucionaliza la educación y se desmantelan las escuelas.</p> <p>Se actúa desde una gobernanza global de datos y de tecnología global.</p> |

Nota. Elaboración propia con base en datos de la OCDE, 2020.



Los escenarios pueden convivir, según las capacidades de los países, las fuerzas de negocios y el lobby internacional.

Ejemplos de iniciativas que tanto la OCDE como otras organizaciones multilaterales ya han priorizado en la región son la desregulación del currículo mencionada en el escenario dos, la educación basada en competencias certificada en el escenario tres, la gestión basada en un sistema global de datos prevista en el escenario cuatro y el liderazgo del sector privado en la gestión de la política educativa del escenario uno. Otro ejemplo que muestra el escenario cuatro que propone procesos educativos “hechos a la medida” se puede ver en América Latina en tendencias en las que los grupos de actores privados o empresariales diseñan productos orientados a las familias o a las comunidades educativas, con lo cual establecen una relación directa con dichas comunidades.

En Paraguay, la plataforma empresarial de Juntos por la Educación de Paraguay lanzó el Observatorio Educativo Ciudadano como

una iniciativa de la sociedad civil para promover y consolidar la participación e incidencia de la ciudadanía en la definición, implementación y seguimiento de políticas educativas (...) para empoderar a los diferentes actores en los procesos de toma de decisión de manera responsable y crítica. (JxE, 2018, portal web)

También en el Perú, el Grupo Empresarios por la Educación diseña e implementa contenidos de habilidades emocionales orientados a las personas docentes (ExE Perú, 2020, p.20).

Esta oferta de productos diseñados por actores privados tiene una influencia en la forma de trabajar en aula y en el abordaje de los contenidos. El rol del Estado queda “borroso” y el sector empresarial y las fundaciones pueden jugar un rol porque los gobiernos de signo neoliberal se ausentan de su rol de garantizar el derecho a la educación.

A continuación, la tabla 2 presenta ejemplos de estrategias y/o políticas educativas implementadas en la región y que coinciden con estos escenarios futuros descritos por la OCDE. A la vez, son estrategias y políticas también impulsadas con apoyo y financiamiento de préstamos y proyectos del Banco Mundial y/o del BID.

El OLPE propone revisar con atención estos ejemplos de la tabla 2 porque muestran cómo los cuatro escenarios a futuro descritos por la OCDE no podrían ser considerados “sorpresivos” o como resultados de un proceso natural o de la demanda social, sino que estarían cimentados en un proceso diseñado y apoyado con el lobby de actores empresariales, con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial y con un conjunto de recomendaciones de la misma OCDE.

**Tabla 2. Los escenarios “del futuro” que predice la OCDE que ya se vivieron en el pasado y en el presente**

| Escenario del futuro de la educación predicho por la OCDE  | ¿Cómo se ha expresado este escenario considerado “futuro” en el pasado en América Latina?   |
|--|---|
| <p><b>Escenario 1: Alianzas público-privadas y la cooperación internacional tienen más peso que instituciones nacionales.</b></p> <p>Los países comparten recursos de aprendizaje y datos. Las alianzas internacionales público-privadas sostienen los ambientes de aprendizaje digitales.</p> | <p>La participación del sector privado en el diseño, impulso y difusión de tecnologías educativas no es nuevo, tampoco es nuevo el impulso de proyectos que no tienen mirada de política pública y que se apoyan en una dinámica permanente de alianza público-privada. En este contexto, estas tecnologías no fueron relevantes para garantizar el derecho a la educación pública. Por ejemplo, en el 2007, se lanza en Uruguay el Plan Ceibal con apoyo de un préstamo del BID. El Plan garantizaría “un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender”. El Plan Ceibal es desarrollado por el Grupo Fundación Ceibal, el cual, a su vez, compra servicios y recursos educativos a la Red Global de Aprendizaje, empresa privada transnacional que vende contenidos curriculares y cursos de formación prediseñados.</p> <p>En el año 2008, se promueve en América Latina el programa Una computadora por niño, ideado por Nicholas Negroponte con apoyo del Media Lab del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). El proyecto fue implementado en Perú, México, Uruguay (Plan Ceibal), República Dominicana, Costa Rica (Fundación Quirós Tanzi), Nicaragua (Fundación Zamora Teheéan), Paraguay (Paraguay Educa). La mayoría de los países ha reportado resultados deplorables. Por un lado, el proyecto no previó las capacidades de mantenimiento a las computadoras y, muy pronto, estas se quedaron desfasadas de los requerimientos de conectividad y accesibilidad a la nube y a otros recursos educativos.</p> <p>Otro ejemplo de cómo el escenario 1 ya existe en América Latina y ya ha dado resultados pobres es la experiencia de la Fundación Omar Dengo en Costa Rica, institución privada que, desde 1998, recibe fondos del Estado para ejecutar el Programa de Informática Educativa (FOD, 2018). A pesar de los más de veinte años de recursos públicos dedicados a esta fundación privada, en el momento de la pandemia, los programas desarrollados por la FOD no fueron una respuesta para garantizar la continuidad educativa.</p> <p>Por último, el escenario 1 de alianzas público-privadas ofreciendo educación virtual coincide con el lobby que se propuso la Alianza por la Digitalización de la Educación en Latinoamérica (ADELA), reunida en Costa Rica en el año 2019. El Centro de Estudios Fundación Ceibal junto al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y el Banco Interamericano de Desarrollo – División de Educación apoyaron la creación de la Alianza por la Digitalización de la Educación en América Latina para impulsar un lobby en la región y en el sector empresarial de las evaluaciones y diseños de las TIC sobre la necesidad de que se generen “orientaciones específicas para diseñar e implementar procesos de monitoreo y evaluación de las políticas de tecnología en educación” (FC, 2019, p. 1).</p> |

**Escenario dos:  
Tercerización  
de la educación:  
proveedores  
privados e  
iniciativas  
comunales en  
contacto directo  
con familias**

Se reduce la presencia de las instituciones públicas.

Surge una multiplicidad heterogénea de oferta de contenidos, horas de atención y hasta modalidades y costos.

El escenario dos consiste en que las plataformas digitales habilitan el surgimiento de colectivos o grupos de profesionales de forma coyuntural, se profundiza la desregulación del currículo y la multiplicidad de oferta de contenidos, modalidades y costos, mientras que los sistemas escolares juegan en un mercado nacional y global (OCDE, 2022, p.13). Ejemplos de este escenario ya se pueden observar en la región. Por un lado, en el año 2017, el Banco Mundial aprobó un préstamo por doscientos cincuenta millones de dólares (USD\$ 250 000 000) para que el gobierno Federal de Brasil impulse una reforma que reduzca la malla curricular secundaria (BM, 2022, p.14), mientras que se incorporan modelos de educación híbrida, virtual y presencial que conviven en diferentes municipios y/o estados del país. Otro ejemplo se dio en agosto de 2020, Perú aprobó la Norma Técnica 326, la cual abre la posibilidad a centros de educación básica para ser gestionados por entidades privadas sin sede en el Perú, así como por organismos internacionales de cooperación establecidos en el extranjero (MINEDU, 2020, Norma Técnica). Es decir, una empresa en China, o una asociación religiosa en Panamá u otro centro educativo en cualquier país del mundo, puede gestionar una escuela en el nivel de educación básica vía remota, lo cual favorece el comercio educativo transnacional. Esto es una forma de “jugar en un mercado nacional o global”.

**Escenario tres:  
Escuelas como  
hubs o núcleos  
de  
aprendizaje y  
comunidades  
involucradas en  
procesos de  
autogestión  
educativa**

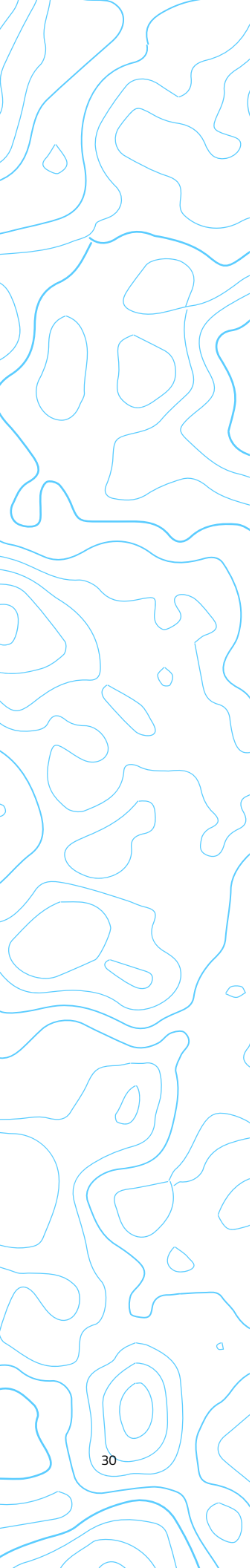
El escenario tres se basa en contextos educativos en los que se elimina la integralidad y la uniformidad del currículo, mientras que los actores locales y las comunidades hacen procesos de autogestión (OCDE, 2022, p.14). Un ejemplo de esto ya se promovió en la región con fondos del Banco Mundial y de USAID, cuando, en 1991, se creó el Programa Educación con Participación de la Comunidad, EDUCO, en el Salvador, con el objetivo de “generar un proceso autogestionado, controlado y administrado por los padres de familia a través de formas de organización comunal y escolar” (IEAL, 2021, p. 7). Según ese programa, las Asociaciones Comunales de Educación (ACE) debían contratar y monitorear a las personas docentes, así como garantizar las condiciones de operación de los centros. Otro caso de “autogestión”, esta vez en la mediación pedagógica, se observa actualmente en Uruguay, mediante la compra de servicios a la empresa Red Global de Aprendizajes. Esta empresa vende paquetes de contenidos, de instrumentos de mediación pedagógica y de gestión y evaluación. La empresa en su sitio web ofrece “un marco para la acción y la implementación de las nuevas pedagogías” (RGA, 2022) La Memoria Institucional del año 2020 de la Red Global de Aprendizajes señala que en “2020 formaron parte de la Red Global 671 centros de los 19



|  |  |
|--|--|
|  | <p>departamentos, con la siguiente distribución en niveles educativos y sectores público/privado” (RGA, 2021, p. 6) y en una entrada en su portal web con fecha 24 de noviembre de 2021, se enumeraban “casi 800 centros uruguayos promoviendo este enfoque educativo”.</p>  |
| <p><b>Escenario cuatro:</b></p> <p>Proceso educativo “hecho a la medida” según datos procesados por inteligencia artificial mediante algoritmos.</p> | <p>El escenario 4 presenta un escenario en el que no se proyecta con claridad el rol de los gobiernos y entidades públicas ante una oferta ya resuelta por las comunidades y por el mercado (OCDE, 2022, p.14).</p> <p>Para países de lengua inglesa, la empresa transnacional Pearson ofrece servicios de “escuelas en línea”. El portal web de la empresa ofrece productos digitales que incluyen “desde escuelas de servicio completo con profesores proporcionados hasta cursos seleccionables y servicios de consultoría.”<sup>6</sup> (Pearson, 2022).</p> <p>Sumado a esto, en América Latina, se observan tendencias en las cuales los grupos de actores privados o empresariales diseñan productos orientados a las familias o a las comunidades educativas, con lo cual establecen una relación directa con dichas comunidades. En Paraguay, la plataforma empresarial de Juntos por la Educación de Paraguay lanzó el Observatorio Educativo Ciudadano como</p> <ul style="list-style-type: none"><li>una iniciativa de la sociedad civil para promover y consolidar la participación e incidencia de la ciudadanía en la definición, implementación y seguimiento de políticas educativas [...] para empoderar a los diferentes actores en los procesos de toma de decisión de manera responsable y crítica. (JxE, 2018, portal web)</li></ul> <p>También en el Perú, el Grupo Empresarios por la Educación diseña e implementa contenidos de habilidades emocionales orientados a las personas docentes (ExE Perú, 2020, p.20) y, en Colombia, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente (FEN) también diseña e implementa herramientas pedagógicas, además, puso a disposición un “campus virtual” con herramientas para trabajo en aula, guías de aprendizaje del modelo pedagógico impulsado por la Fundación Escuela Nueva y orientaciones para microcentros educativos. Esta fundación tiene actividades en Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, India, México, Panamá, Perú y República Dominicana y entre sus aliados se encuentran el Banco Mundial, USAID y la Organización Mundial para las Migraciones, OIM. Esta oferta de productos diseñados por actores privados tiene una influencia en la forma de trabajar en aula y en el abordaje de los contenidos. El rol del Estado queda borroso y el sector empresarial y las fundaciones pueden jugar un rol porque los gobiernos de signo neoliberal se ausentan de su rol de garantizar el derecho a la educación.</p> |

*Nota. Elaboración propia con datos de OCDE 2022 y de IEAL 2018 e IEAL 2021.*

<sup>6</sup> Traducción propia del texto original en inglés “full-service schools with teachers provided to pick-and-choose courses and consultative services, you can meet the diverse needs of your students.”



El objetivo de contrastar estas experiencias observadas ya en la región con los cuatro escenarios educativos descritos por OCDE como “futuros” y que nos pueden resultar “sorpresivos”, es contribuir a un análisis sobre cómo estos escenarios futuros no son desconocidos, sino que ya han tenido expresiones, al menos parciales, a través de proyectos ya implementados.

Al mismo tiempo, el OLPE propone contribuir a la discusión sobre cómo estos escenarios parecen entender la educación como un servicio de instalación de capacidades o de intermediación de empleo, y se alejan de la comprensión pedagógica del proceso educativo. Esta comprensión pedagógica comprende al proceso educativo como un proceso de socialización, de construcción de saberes en colectivo y de adquisición de herramientas para pensarse a sí mismo en un contexto social, cultural y económico, que requiere tiempo para la construcción de las personas como sujetos de conocimiento en relación con el contexto.



## 5. La OCDE y el negocio de la evaluación estandarizada

Como se observaba en la tabla 1, sobre los escenarios futuros en educación, los datos estandarizados y la construcción de un sistema global de datos se convierten en un hito necesario para habilitar un sistema de venta de servicios educativos.

La política intensiva de la evaluación estandarizada, aplicada tanto a docentes como a estudiantes, ha sido parte de las agendas mundiales educativas y las agendas de financiamiento tanto del BID como del BM. También, la OCDE ha promovido la agenda de la evaluación, al recomendar a los países la creación de instituciones de evaluación educativa que no estén regidas por los ministerios de educación.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación estandarizada no está libre de costos. El portal web de la OCDE informa que se cobra aproximado de 75 000 a 300 000 euros (setenta y cinco mil a trescientos mil) por país para participar en una prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). Participar en una prueba, aunque se administra cada tres años, implica pagar cuatro años consecutivos. Según la OCDE, un total de setenta países participan en la prueba PISA.

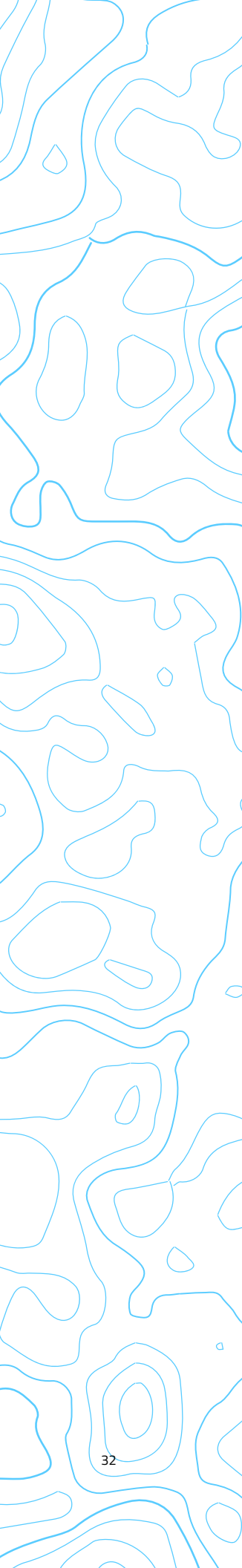
El pago da derecho de acceso al instrumento de evaluación y a un documento con el análisis de los resultados. Cada ministerio de educación de cada país corre con los costos de administrar la prueba a sus estudiantes (destinar el personal responsable, garantizar las computadoras y la conectividad, etc.).

Una aproximación monetaria de los costos de estas pruebas a nivel global se obtiene al multiplicar el número de setenta países, vinculados por cuatro años a la administración de una prueba por el monto mínimo de 70 000 euros. Esa suma arroja el resultado de 19 600 000 euros (diecinueve millones seiscientos mil) por una prueba de una materia en ese conjunto de países.

### 5.1 Pearson, OCDE y el doble estándar de la “transparencia”

Tanto el diseño de los instrumentos de evaluación como las administraciones de la prueba suelen pasar por subcontrataciones o tercerización. Por ejemplo, en el 2018, la OCDE contrató al Grupo Pearson para el diseño del marco de la Prueba PISA, una evaluación con cobertura mundial.

La empresa transnacional privada Pearson es uno de los principales productores de libros de contenido para escuelas, colegios y universidades en el mundo. Pearson anuncia la oferta de contenidos educativos, libros digitales y otros servicios de forma permanente en su portal web. Para los niveles escolares y secundarios, la empresa transnacional ofrece productos con [contenido líder en el mercado y herramientas de aprendizaje personalizadas diseñadas para sus estudiantes, personalizadas para satisfacer las necesidades específicas de su distrito o estado. MathXL®](#)



for School y MyMathLab® for School ofrecen a los estudiantes instrucción y práctica personalizadas. (Pearson, 2022)

Con la contratación del año 2018 para diseñar el marco de la prueba PISA, Pearson se convertiría en un productor de contenidos y en el actor que diseña la evaluación de estos contenidos. Aun así, la OCDE no ve un conflicto de interés en que Pearson, una transnacional privada que elabora los libros educativos y vende distintos productos de contenido educativo para las escuelas y colegios, diseñe también el marco de la prueba. Esto podría leerse como una inconsistencia en la forma en que la OCDE suele hablar a favor de la transparencia en la gestión, principalmente, en los pedidos realizados al sector público.

Dichos pedidos a la transparencia del sector público se pueden observar en el documento *Uruguay: Revisión de recursos educativos*<sup>7</sup>, en el que la OCDE recomienda revisar la participación de las personas trabajadoras de la educación en ciertas tomas de decisiones porque considera que hay un riesgo de conflicto de intereses en el desarrollo de la política educativa. El texto en cuestión plantea que la

Participación directa de los docentes en la administración del sistema educativo es debatable ya que, inevitablemente, existen intereses creados. Esta práctica permite que los intereses corporativos incidan en el desarrollo de la política educativa. El riesgo que se corre es que algunas políticas educativas puedan verse sesgadas para favorecer los intereses de los docentes. En consecuencia, el sistema educativo corre el riesgo de estar más centrado en ellos que en los alumnos. (OCDE, 2016, p.11)

Como se ha planteado previamente, la OCDE y el Banco Mundial coinciden en varias perspectivas. Justamente esta mirada de que los intereses del sector magisterial van en contra de los intereses de los estudiantes también se puede encontrar en el Informe del Banco Mundial *Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación* publicado por el Banco Mundial en el año 2018. En general, dicho informe plantea un cambio de enfoque para el tratamiento del proceso educativo en los países en desarrollo: el interés ya no está en los sistemas educativos como los responsables de un proceso integral, sino en mecanismos de administración y evaluación del aprendizaje de habilidades y competencias.



## 5.2 OCDE, el Banco Mundial y el peligro de las narrativas antidocentes

El Informe del Banco Mundial *Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación* contiene dos enfoques que generan una alerta. Uno de estos enfoques es que la participación de personas docentes y administrativas genera una falta de equilibrio en el sistema, lo que afectaría la calidad. Otro enfoque es que las personas docentes tienen intereses sectoriales, los cuales podrían pesar más que sus intereses por el proceso de aprendizaje, asimismo, las madres, los padres y las familias requerirían estar mejor organizados para equilibrar dicho balance. Estos enfoques del informe del Banco Mundial parecen alineados con el planteamiento de la OCDE de cómo podría haber un supuesto “sesgo” en la política educativa cuando hay participación de las personas docentes en la toma de decisiones.

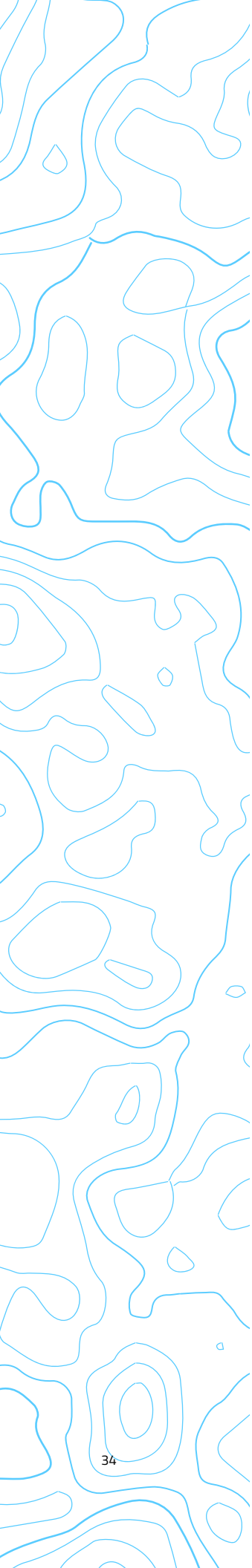
Es importante revisar esto con detalle. Específicamente, sobre los intereses sectoriales, el informe *Aprender* plantea

Los docentes y otros profesionales de la educación, incluso cuando están motivados por un sentido de misión, también pueden luchar por mantener la seguridad en el empleo y proteger sus ingresos. Nada de esto significa que a los actores en el ámbito de la educación no les interese el aprendizaje, sino más bien que los intereses en pugna pueden pesar más que los intereses alineados en torno al aprendizaje, sobre todo en el caso de los sistemas mal administrados. (Banco Mundial, 2018, p. 13)

Sumado a esto, el informe *Aprender* coloca en la palestra el interés del Banco de apoyar la organización de las madres y los padres para participar en la toma de decisiones en la escuela. No obstante, llama la atención que la forma en la cual el documento plantea esta organización de las madres y los padres es como una fuerza que surgiría potencialmente opuesta o en contrapeso a las organizaciones docentes. Esta hipótesis surge al revisar la forma en la cual el informe *Aprender* propone revisar la capacidad de organización de las familias, específicamente explica:

por lo general los padres no están organizados para participar en los debates dentro del sistema [...] También les pueden preocupar las posibles consecuencias que intereses opuestos, como los de los docentes, los burócratas o los políticos, podrían tener para sus hijos o para ellos mismos. (Banco Mundial, 2018, p. 15)

Este llamado es coherente con otro enfoque del documento referido a los efectos de las reformas para orientar el proceso educativo en el aprendizaje. El Banco identifica a los estudiantes, las familias y el sector empresarial como ganadores de estas reformas (p. 15). Sin hacer una mención directa al movimiento sindical, el documento deja entender que los perdedores serían las y los trabajadores de la educación. Por ejemplo, el documento explica que “a diferencia de estos posibles beneficiarios de las reformas, los potenciales perdedores tienden a ser más conscientes de lo que está en juego para ellos y, en muchos casos, suelen estar mejor organizados para actuar colectivamente” (p.15).



El Banco describe los sistemas educativos de menor desempeño como “sistemas atrapados en equilibrios con bajo nivel de aprendizaje” (p. 15). El equilibrio se refiere al lugar ocupado por el aprendizaje en el marco de relaciones e intereses de actores en pugna, como serían las personas docentes, el personal administrativo, el sector empresarial, las figuras políticas, donantes, etc. (p. 14). El interés del Banco será apoyar acciones para llevar estos sistemas de equilibrios de bajo aprendizaje a “equilibrios de más calidad” (p. 15).

Finalmente, esta explicación de los supuestos intereses en pugna y la idea de “equilibrar” las fuerzas en las comunidades educativas daría un sentido a promover y difundir la evaluación estandarizada como una solución para la mejora del aprendizaje, como ocurre con la promoción de la Prueba PISA.

En esta línea de incentivar la evaluación, publicaciones de la OCDE, como *Educación en Costa Rica* (OCDE, 2017), recomiendan establecer altos estándares para docentes y alinear los enfoques sobre los procesos de docencia de todos los sectores en torno a estándares de calidad (p.13). La OCDE recomienda a Costa Rica establecer un sistema de evaluación docente, con evaluaciones anuales, el cual establezca las condiciones para una evaluación externa. Además, se recomienda fortalecer la profesión de supervisión escolar y constituir equipos de supervisores (p. 14).

En general, la OCDE considera insuficiente la cantidad de personal destinado a tareas de evaluación en los sistemas de educación e insta a los países a crear entes encargados del establecimiento de estándares de calidad y el desarrollo de la política docente.

El OLPE considera necesario que la OCDE y el Banco Mundial, como actores con alta participación en las políticas educativas de los países, puedan alejarse de las narrativas que abran el portillo al ataque sistemático contra el personal docente y, mucho más, a la promoción de procesos de evaluación como herramientas para controlar un supuesto “desbalance” de poder por causa de los supuestos “intereses sectoriales”.

Promover la evaluación estandarizada al tiempo que se ataca a las personas docentes genera un peligroso discurso que no solo es antipedagógico, sino que puede ser utilizado por los gobiernos deseosos de empeorar las condiciones de trabajo y la inversión en el sector de la educación pública.

## 6. La OCDE y los potenciales negocios privados de las habilidades para el trabajo

Siguiendo lo revisado anteriormente sobre el impulso de las pruebas PISA, se analiza a continuación las nuevas iniciativas de recolección y análisis de datos estandarizados propuestas por la OCDE.

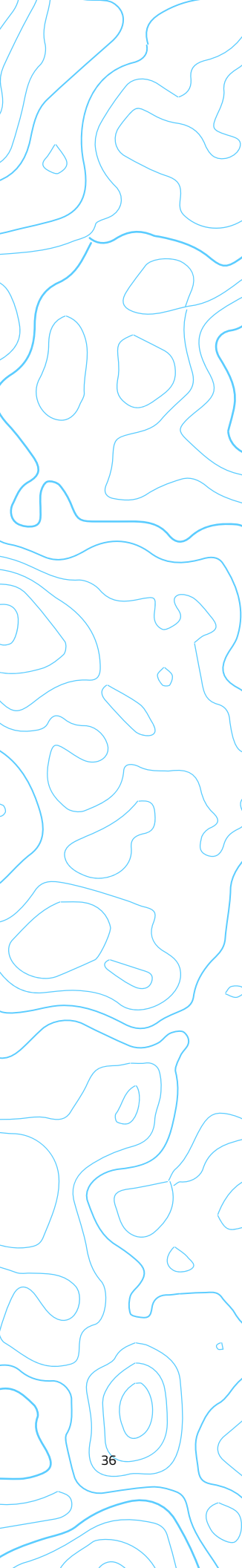
Al revisar el documento *Orientaciones Estratégicas para el BIENIO 2023 - 2024* (Informe de la Reunión de Nivel Ministerial de la OCDE sostenida en París en Junio de 2022), se reitera la mirada de la OCDE sobre habilitar y promover la participación de los sectores empresariales en las políticas de “aprendizaje a lo largo de la vida”, “formación en habilidades” y “adaptación de habilidades” (OCDE, 2022, p.7) para el empleo. Inclusive, las estrategias 2023-2024 incluyen el desarrollo de una Encuesta Global sobre habilidades (*Global Skills Survey*) a partir de cuyos datos se propone apoyar a los países para que identifiquen “las barreras de la fuerza laboral” y se genere un sistema de monitoreo de “progreso, oportunidades y resultados” en materia del estado de habilidades de la fuerza laboral.

Tomando en cuenta que la naturaleza de la OCDE refiere a un organismo enfocado en acelerar al mercado, resulta coherente el otorgamiento al sector empresarial y privado, es decir, a actores no estatales, de un rol central. Este tipo de políticas de promoción de la formación centrada en habilidades suelen favorecer el surgimiento de negocios privados de ofertas educativas informales.

Lo observado en la región es un surgimiento de empresas, ONG, universidades privadas, institutos parauniversitarios y otros que venden cursos libres en diferentes conocimientos técnicos, tecnológicos, o bien, en habilidades blandas, pero sin ofrecer una educación formal. También, han surgido más ofertas de cursos en plataformas virtuales. En el caso de una oferta internacional o transnacional, la mayoría de estos cursos no son reconocidos por las autoridades acreditadoras de la educación formal en los países. Ejemplo de ello es el caso de Costa Rica, con más de 55 universidades privadas y 27 institutos parauniversitarios privados para una población de cuatro millones de personas (OLPE, 2021).

Si bien el fondo de becas recibe aportes del sector empresarial, también cuenta con fondos públicos. Hasta la fecha, el Instituto Nacional de Aprendizaje, institución pública con presencia en todo el país, tiene una oferta robusta y tiene la capacidad de responder a la demanda de formación técnica, pero la ley ya abre el portillo para el giro de fondos públicos a entes privados.

Este tipo de negocios de educación no formal pueden generar un ambiente propicio al lucro privado con fondos públicos puesto que, en aras de cumplir los mandatos de la formación y capacitación para el empleo para las llamadas poblaciones más vulnerables, las instituciones y organismos públicos pueden generar un sistema de becas para financiar con fondos públicos la formación de personas en centros privados.



Esto se observa en el caso de Costa Rica, país en el cual la Ley N.º 9728, Ley de Educación y Formación Técnica Dual, cuyo Reglamento General del Fondo Especial de Becas para la Educación y Formación Técnica Dual, en el artículo 4, parágrafo i, contempla que, cuando no existiera una oferta de formación pública, el Instituto Nacional de Aprendizaje estaría obligado a girar un “Beneficio excepcional que será girado a las personas estudiantes para cubrir la inversión de la matrícula y sus respectivas mensualidades” en el centro privado que ofreciera la formación en cuestión (INA, 2021, artículo 4, parágrafo 1, Reglamento de la Ley N.º 9728).

Como lo ha planteado el OLPE anteriormente, los sectores de negocios privados, en alianza con actores internacionales, monitorean y evalúan el estado de la educación porque esto da paso a ofrecer un conjunto de servicios, materiales y supuestas soluciones para mejorar los resultados de dichas evaluaciones.

Debido a esto, de cara a las Estrategias del Binomio 2023-2024, para el caso del sector educativo, también se puede esperar mayor presión sobre los países por parte de la OCDE para establecer sistemas de evaluación y monitoreo permanente del desempeño del personal docente y mayor oferta privada para los servicios de evaluación y de capacitación y actualización (*reskilling* y *upskilling*).

La oferta privada y la consecuente compra de sus servicios, ya sea a cargo de las instituciones educativas, de fondos de cooperación o incluso de las personas trabajadoras del sector educativo, es de preverse para toda la región si se toma en cuenta que el periodo de pandemia fue un ejemplo claro de la tendencia global de promover la formación y actualización docente en manos de actores privados, principalmente, cuando se trata de contenidos relacionados a la innovación tecnológica, o en habilidades del Siglo XXI o habilidades blandas (OLPE, 2020 y OLPE 2021).

Este caso se observa en la Ley de Urgente Consideración (LUC) en Uruguay, que, en el artículo 84, Inciso 11 *Ministerio de Educación y Cultura*, crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Profesión Docente, que se coordinará con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y que propone, a partir de un proceso de evaluación permanente, sustentar el “desarrollo de políticas de acompañamiento y mejora” (LUC, 2021, art. 84).

## 7. La OCDE y la educación para las nuevas formas de trabajo

La publicación *Nuevas Tendencias en Educación*, distribuida por la OCDE en el año 2022, acepta que los trabajos mal pagados, en la informalidad (no registrados) y que reducen el bienestar de las personas trabajadoras podrán seguir creciendo en el futuro, principalmente para personas trabajadoras con un nivel bajo o medio de habilidades para el empleo (OCDE, 2022, 2, p.38).

El documento revisa cómo las tecnologías de la información y la comunicación están provocando cambios en los modelos de negocio, las regulaciones laborales y las políticas en general, con el favorecimiento de los trabajos en tiempos indefinidos, por contrato y provistos o requeridos desde plataformas digitales, en los cuales se contratan servicios freelance de diferentes actividades y/o industrias (esto se conoce como economía GIG). Ante estos cambios, la OCDE considera que la clave es ofrecer un sistema robusto de “aprendizaje a lo largo de la vida”, el cual permita adaptarse a las exigencias de un mercado de trabajo basado en la desregulación y la informalidad.

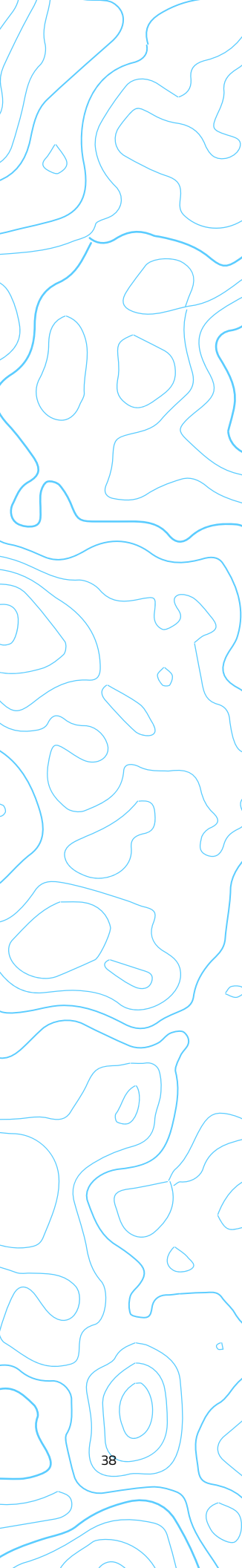
Al mismo tiempo, la OCDE llama la atención sobre el rol que tendría la educación en preparar a las personas para insertarse en múltiples y diversos puestos de trabajo a futuro, el cual podría no estarse cumpliendo y para el cual se deben pensar estrategias de acción para que el sistema educativo pueda responder mejor a esa realidad de irregularidad laboral (p. 39).

En esa misma línea de colocar sobre el sistema educativo la tarea de formar a las personas trabajadoras para insertarse en una economía digital desregulada, el documento considera que el rol de las personas docentes también podría modificarse notoriamente con estos cambios y movimientos en los sistemas de educación.

Una vez más, se estaría cayendo en un reduccionismo de los sistemas educativos como simples rituales de paso hacia un puesto de trabajo. Por otro lado, esta mirada de la OCDE no toma en cuenta los múltiples esfuerzos disponibles en el mundo para que la economía GIG también observe estándares laborales y libertad de asociación. Un ejemplo de estos esfuerzos fue el sindicato creado por las personas trabajadoras de la empresa Amazon en Nueva York, en abril de 2022 (CNBC TECH, 2022).

Para comprender mejor la complejidad de este análisis sobre los empleos de mala calidad y en la informalidad puesto a discusión por la OCDE en *Nuevas Tendencias en Educación*, es importante dar una mirada a la publicación *Universidades en Innovación y Emprendimiento en América Latina*, publicado en mayo de 2022, en alianza con el Banco Interamericano de Desarrollo, BID.

El documento revisa once casos de estudio de universidades implementadoras de contenidos y carreras en temas de emprendimientos en Argentina, Chile, Colombia, Uruguay y México. El documento revisa cómo muchos países han introducido contenidos



sobre emprendimiento desde los primeros años de estudio y ahora también se observa mayor colaboración internacional a nivel de instituciones de educación superior, privadas o públicas, para contribuir a construir una mentalidad de emprendedurismo (*entrepreneurial mindset*) a través de una apuesta pedagógica pensada para estos (OCDE y BID, 2022, p. 34).

La formación para el emprendimiento debe brindar contenidos sobre inicio y administración de un negocio o empresa, finanzas, plan de negocio, contabilidad, gestión de recursos humanos, liderazgo, innovación, autoeficacia, apetito para el riesgo y tolerancia a la incertidumbre, entre otros (p.34).

Las universidades juegan un rol para promover y fortalecer los ecosistemas de emprendimientos cercanos. Por ello, la publicación de la OCDE y el BID considera que las universidades pueden avanzar mucho más en una oferta curricular formal e informal en contenidos de emprendimiento y recomienda que se impulsen políticas universitarias para:

- Aumentar los cursos obligatorios en contenidos de emprendimientos para todos los estudiantes, con énfasis en las escuelas de negocio y de ingenierías.
- Conectar las diferentes experiencias institucionales para promover la enseñanza y el aprendizaje en emprendedurismo, con lo que se va más allá de los límites de las escuelas de negocios e ingenierías.
- Promover la formación en emprendimientos e innovación para estudiantes en niveles de doctorado, como insumo para que inicien sus propios negocios (p.44).
- Generar sistemas de incentivos para facultades, docentes y estudiantes que se integren a iniciativas de emprendimiento (p.21).

El documento propone que las universidades actúen como promotores de redes (*"connect the connectors"*) y se piensa, además, que los emprendimientos son oportunidades más cercanas a las comunidades (OCDE y BID, 2022, p.21).

Las ventajas disponibles para las universidades al convertirse en promotoras y líderes en temas de emprendimiento son:

- Pueden generar recursos adicionales mediante la colaboración y mediante propuestas de proyectos capaces de levantar fondos.
- Logran flujos de fondos y movilización de recursos permanentes para las iniciativas en emprendimiento en las universidades (OCDE y BID, 2022, p.21).

Al igual que se observa en el caso de la educación primaria, se reduce a las universidades a roles de promoción de oportunidades de negocios.

En contraste, datos para América Latina muestran que el 75% de los emprendimientos y de las *startups* (emprendimientos tecnológicos y de innovación) suelen quebrar y/o cerrar antes de tener dos años funcionando. Las principales razones son que muchas iniciativas surgen como emprendimientos de subsistencia, sin recursos para sostenerse el tiempo antes de generar ganancias y el periodo de tiempo de aprendizaje para una óptima ejecución del negocio. Cuando se trata de emprendimientos liderados por mujeres, estas tienen, además, desafíos en cuanto a acceso al capital, pues tienen menos acceso al crédito (no más del 2% disponible en el mundo) y tienen las recargas de cuidado y responsabilidades familiares.

Colocar a las universidades públicas como promotoras del emprendedurismo en la región las acerca a una suerte de incubadoras de autoempleo y de autofinanciamiento. Esto parece revelar que la OCDE prefiere no comprender el rol de la educación pública para pensar un país con soberanía productiva e industrial, basado en un sistema de derechos laborales y garantías para las personas trabajadoras.



## 8. La OCDE y la pérdida de sentido público de la educación superior

Al seguir el análisis sobre cómo se quiere reducir el rol de la educación superior, se analiza a continuación otra de las recomendaciones permanentes de la OCDE que es la de retirar fondos dedicados actualmente a los niveles más avanzados de la educación y reorientarlos a los niveles más iniciales de primaria y secundaria (OCDE, 2018, p. 37).

Ejemplos de estas recomendaciones se encuentran en el documento Informe de la OCDE *El financiamiento de la educación. Conectando recursos y aprendizaje* (2017) en el cual la OCDE ya establece un desbalance en los recursos entregados entre los diferentes niveles educativos; o bien, en el informe de *Educación en Costa Rica* (OCDE, 2017) en el cual se recomienda un “cambio significativo en el diseño, financiamiento y ejecución de las políticas” educativas (OCDE, 2017, p. 5) y se llama a una reducción en la inversión universitaria a favor de preescolar, primaria y secundaria (OCDE, 2017, p. 18).

Ese mismo informe de *Educación en Costa Rica* (OCDE, 2017) critica la inversión pública en educación superior y la ausencia de vinculación entre la asignación de presupuestos universitarios a los resultados (OCDE, 2017, p.19). El mismo informe señala que los costos de gasto público en educación universitaria, canalizados a través del Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior (FEES), aumentan de manera insostenible y que lo que se debería buscar es una reducción en la inversión universitaria a favor de preescolar, primaria y secundaria. El documento plantea que

las universidades públicas usan este financiamiento para subsidiar fuertemente la matrícula (de manera que los estudiantes pagan un monto muy bajo en las universidades públicas) y para ofrecer becas (recibidas por casi la mitad de estudiantes de las universidades públicas) [...] Estos acuerdos de financiamiento son a la vez insostenibles e inequitativos. El gasto público en educación superior se ha duplicado aproximadamente como proporción del PIB (de rápido crecimiento) desde 2000 y en el 1,5% es ahora muy superior al de la mayoría de los países de la OCDE. El subsidio público no podrá apoyar el futuro crecimiento anticipado de participación universitaria en el mismo nivel. En cuanto a equidad, la mayoría de estudiantes que se benefician de las universidades públicas son de contextos acomodados. (OCDE, 2017, p. 20)

La OCDE también critica la falta de un organismo en el país capaz de impulsar reformas en todo el sector de la educación superior, tanto del sector privado como público y considera que en el país

no hay forma de desarrollar e implementar nuevas políticas sobre temas como financiamiento de los estudiantes, calidad universitaria o de cubrir las necesidades de una economía de rápido cambio. Esto no proporciona una base sólida para el desarrollo de un sector de la educación superior competitivo y alta calidad. (OCDE, 2017, p. 19)



Como se puede observar, esta publicación de la OCDE del 2017 repite exactamente la tesis del Banco Mundial de 1990 y renueva el llamado a países del sur global a desfinanciar la educación superior y redirigir estos fondos a los niveles de primaria y secundaria, con lo que se genera, de nuevo, esta disputa artificial entre los diferentes niveles del sistema educativo.

Este tipo de recomendaciones generan una tensión entre los distintos niveles de educación, lo cual abre una contradicción en el proyecto educativo de los países. Recomendar desatender la educación superior tiene un tinte claramente político y es una forma de promover el desfinanciamiento y la desarticulación de los proyectos soberanos de investigación y de producción del conocimiento en el territorio latinoamericano.

El modelo de alianzas público-privadas en el nivel de educación superior ha tenido uno de sus principales nichos en Brasil. El programa Educación para Todos (PROUNI), fue creado por la Ley 11 096 del año 2005. El programa financiaba de forma total o parcial, con fondos públicos, las carreras de estudiantes en universidades privadas. Según las investigaciones de Traina y Calderón (2015), en los primeros cinco años del programa, las universidades privadas aumentaron sus matrículas en al menos 473 000 estudiantes, matrículas financiadas con fondos públicos. En el año 2010, las universidades privadas recibieron 1 002 019 (un millón dos mil y diecinueve) nuevas matrículas. De estas, un 47% fue financiado con fondos públicos (Traina y Calderón, 2015, p. 92). En el año 2016, el Ministerio de Educación de ese país había transferido hasta 400 millones de dólares por concepto de vouchers a universidades privadas.

Las reformas de alianza público-privado y la participación del sector privado en los ámbitos de diseño de la política educativa no son cuestiones menores, ni lo es el rol de la OCDE, que ha incursionado cada vez con más fuerza en el ámbito educativo, porque es de los nichos donde el mercado más puede crecer a nivel internacional con diferentes modelos de servicios.

## 8.1 La educación superior para los países del G20

En el Marco Regulatorio OCDE G20, se elabora el documento *Gobernanza de los sistemas de educación y competencias: preparado por la OCDE para la educación del G20 Grupo de trabajo*. Entre otras acciones, ese documento recomienda: 1) valorar el aumento de autonomía escolar en cuanto a recursos, plan de estudios, evaluación, admisión escolar y políticas disciplinarias [...] acompañadas de sistemas de rendición de cuentas y direcciones escolares fortalecidas, 2) establecer nuevas instituciones encargadas de la mejora educativa y 3) innovar enfoques de gobernanza y financiación hacia un mayor rendimiento (OCDE, 2018)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Traducción propia.

Específicamente para el caso de la **Educación Superior en los países del G20, la OCDE plantea:**

Los mecanismos de mercado influyen en los sistemas de educación superior: Las instituciones pueden competir por estudiantes, personal, ingresos de investigación, etc. Los estudiantes (consumidores) tienen la libertad de elegir un proveedor y un producto, y los proveedores tienen la libertad de entrar en el mercado, elegir los productos para entregar y fijar su precio [...] Sistemas impulsados por la demanda fortalecen los mecanismos de mercado, los estudiantes y sus familias se comportan más como consumidores, exigiendo más a las instituciones de educación superior. (p.14)

Una vez más, el OLPE considera que este tipo de recomendaciones pueden facilitar el camino para procesos que profundizan el comercio educativo.

## 8.2 La OCDE y la reducción del currículum educativo

Como se mostró en la tabla 1, el escenario más radical propuesto por la OCDE es el que desestructura el currículum y desmantela la infraestructura escolar, pues los centros educativos desaparecen de las sociedades.

Para el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, el currículum educativo es una herramienta al servicio de la construcción democrática. El currículum y la mediación pedagógica deben facilitar una mirada crítica sobre la realidad en las personas estudiantes y, principalmente, un compromiso para vincularse con sus pares para transformar esta realidad. Desde el punto de vista de los sindicatos de educación en América Latina, el currículum debe colocar al estudiante frente a contenidos amplios, diversos, vinculados a la historia de su comunidad, de su país y del mundo; debe permitirle pensarse a sí mismo en relación con su comunidad, con el presente, el pasado y el futuro de su entorno.

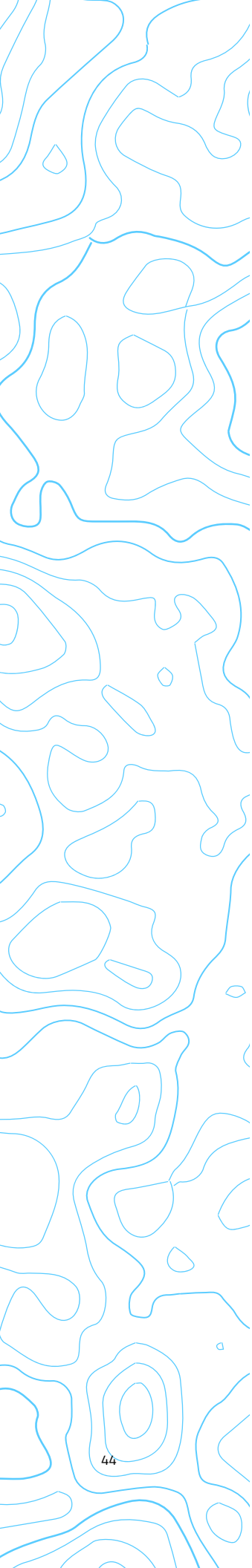
Para la OCDE, el valor del contenido curricular es distinto. Para los países del sur global, tanto la OCDE como el Banco Mundial promueven currículos reducidos, centrados en Lengua y Matemática, en contenidos fáciles de evaluar.

Esto se observa en el documento *Educación 2030, El futuro de la Educación y las habilidades* (OCDE, 2018), el cual pone en marcha un ejercicio de diseño de currículum educativo estándar, escalable (que se puede replicar en el tiempo y aumentar en volumen) y con mirada global.

La OCDE estableció un grupo de trabajo cuya tarea fue acordar los principios de diseño para generar reformas curriculares “relevantes para cualquier país del mundo a través del tiempo” (OCDE, 2018, p.6). Estos principios ahora promovidos por la OCDE para el diseño del currículo en cualquier parte del mundo plantean apegarse a las siguientes características:

- **Alineación:** el currículo debe estar alineado con las prácticas de enseñanza y evaluación. Aunque no existe la tecnología deseada para evaluar muchos resultados, se puede recurrir a nuevos métodos de evaluación y se deben generar nuevas herramientas para aquellos resultados y acciones de estudiantes, como las llaman, difíciles de medir.
- **Flexibilidad:** la noción del currículo debe avanzar de “predeterminado y estático” a “adaptable y dinámico”. Las escuelas y las personas docentes deben actualizar y alinear el currículo de acuerdo con los cambios de la sociedad y según las necesidades de los individuos.
- **Opciones:** el estudiantado debe poder elegir sus cursos de una oferta de diferentes temas y contar con el apoyo para hacer elecciones bien informadas.
- **Foco:** cada año debe enfocarse en una pequeña cantidad de temas para que se puedan profundizar y que se dé el aprendizaje. Algunos temas pueden repetirse para reforzar conceptos clave.
- **Capacidad de agencia de la persona estudiante:** el currículo debe motivar a la persona estudiante a reconocer su conocimiento previo, sus habilidades, sus actitudes y sus valores como individuo.
- **Rigurosidad:** los temas habilitan el pensamiento crítico y la reflexión.
- **Coherente:** los temas deben tener una secuencia lógica, avanzar en complejidad según la edad o niveles.
- **Transferibilidad:** se deben priorizar las habilidades, el conocimiento, las actividades y los valores que se pueden aprender en un contexto y aplicar en otro contexto.
- **Agencia del docente:** el personal docente deben ser “empoderado” en sus conocimientos y habilidades para impartir el currículo efectivamente.
- **Autenticidad:** el estudiantado debe poder vincular sus aprendizajes con su entorno y con un sentido de propósito.
- **Interrelacionamiento:** el estudiantado debe tener la oportunidad de conectar sus aprendizajes entre disciplinas y con la realidad fuera de la escuela.
- **Compromiso:** docentes y otros actores deben vincularse al desarrollo del currículo para estar apropiados de este.

Tanto la OCDE como el Banco Mundial y la Agenda 2030 coinciden en implementar una suerte de receta educativa como estrategia para aumentar la competitividad de los países latinoamericanos y dotar a la juventud de competencias y habilidades para el mercado laboral.



Al mismo tiempo, no son pocos los análisis de las instituciones financieras que responsabilizan a los sistemas educativos por la condición de pobreza en la edad adulta de las personas, quienes supuestamente estarían en estado de pobreza porque en el sistema educativo no les preparó para responder a los requisitos del mercado. En esta línea, el BID ha expresado que el paso por el sistema educativo provee a las personas estudiantes de habilidades que no resultan “relevantes para una carrera exitosa y con las habilidades requeridas por las empresas y la sociedad de hoy” (BID, 2014, p. 2).

Los ministerios de educación y las instituciones de formación técnica han respondido a estas demandas mediante reformas en los contenidos educativos y por medio de un conjunto de alianzas público-privadas para vincular el sistema educativo con el mundo del trabajo mediante proyectos de dotación de habilidades para el empleo en el marco de programas de transferencias condicionadas.

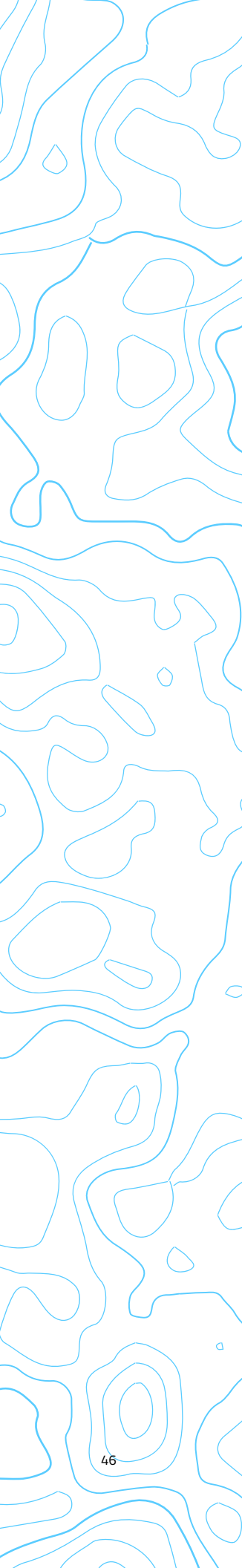
## 9. A modo de conclusiones

La OCDE entiende como una democracia fuerte aquella que promueve los negocios y el intercambio de mercancías. Uno de los principales desencuentros del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) con esta mirada es que la principal herramienta para construir cohesión social y fortalecer las democracias debe ser una política pública robusta, con un Estado garante, financiador e implementador de esta. La presencia de la OCDE en la definición de política educativa se ha redoblado a partir de la Conferencia de Incheon en el 2015, en ocasión del lanzamiento de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU). Incheon marca un giro hacia el establecer y regular estándares y norma, mientras que se promueve una fuerte participación de todos los actores en la prestación de servicios educativos. El Plan de Acción del Objetivo 4 de Educación de la Agenda 2030 llama a que el sector privado juegue un papel “de tú a tú” con el sector público: desde participar en la definición de “pertinencia” de los contenidos educativos hasta garantizar más recursos, incluyendo fondos de cooperación y de “fuentes emergentes”, para financiar la educación (UNESCO, 2015, p.14- 28).

En América Latina, hay mucha conciencia sobre el impacto negativo de las recomendaciones de la OCDE contra el derecho a la educación pública: estigmatizar sistemas educativos y países a través de evaluaciones estandarizadas como PISA, promover la participación del sector privado en la toma de decisiones de política pública y en la venta de servicios educativos, atacar la inversión pública en educación superior y atacar el acceso universal y gratuito a la educación, a favor de presupuestos focalizados y por resultados (OLPE, 2018).

En América Latina, la OCDE no se ha limitado a promover la evaluación estandarizada a través de las pruebas PISA, sino que ha avanzado en recomendar la exclusión de las organizaciones sindicales en espacios de toma de decisión, el diseño de presupuestos educativos por resultados y, principalmente, la eliminación de una política pública con enfoque universal que garantiza la gratuidad, en favor de sistemas en los que las familias paguen por servicios educativos.

La recomendación de la OCDE para buscar “equidad y alinear recursos con necesidades” termina en una política asistencialista y no universal. Las recomendaciones de la OCDE para América Latina (OCDE, 2016) implican focalizar la oferta gratuita de la educación en la población en mayor riesgo de exclusión y pobreza y establecer mecanismos para que todas las familias que pueden pagar por educación, paguen. La propuesta de alinear los recursos disponibles con quienes “más necesitan la gratuidad” es una ruta para convertir la política pública educativa en una política focalizada asistencialista y no en un derecho amplio con un enfoque universal. Esto es un claro reflejo de cómo la OCDE sigue sin entender que los derechos humanos y sociales, como la educación pública, son responsabilidad del Estado y el Estado los debe garantizar de forma universal y amplia, y no de forma focalizada y reduccionista.



Es posible que las recomendaciones que hace la OCDE a los países de América Latina no se las plantee nunca a los países europeos. Es difícil imaginar a la OCDE recomendando a Alemania o a Noruega promover la educación privada o, incluso, el recorte a los presupuestos para centros educativos en función del desempeño estudiantil.

Incluso, puede ser difícil para organizaciones docentes en los países europeos imaginar que la OCDE tiene una cara distinta en América Latina y puede no ser fácil comprender por qué los sindicatos de América Latina insistimos en que la OCDE no es un aliado para la educación pública, tampoco es un ente respetuoso de las y los trabajadores de educación de América Latina y en sus documentos no se encuentra ningún elemento que promueva la educación pública como un derecho social.

La OCDE favorece la instalación de organismos de evaluación educativa externos o ajenos al sistema educativo, ha promovido la presencia de técnicos evaluadores dentro del aula, así como la reducción de los años de duración de la educación media y la estandarización y simplificación de los currículos educativos en función de aprendizajes para el empleo (OLPE, 2018).

Las posturas de la OCDE coinciden con la agenda educativa del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y esta agenda a su vez brinda sustento a las metas del Objetivo 4 sobre Educación de la Agenda 2030.

La postura por el recorte de la inversión pública en educación no se limita al Banco Mundial y a la OCDE, sino que, como se describió previamente, también el BID orienta a los países a disminuir los recursos dedicados a la gratuidad. Estas instituciones tienen clara incidencia en la política pública de la región. Por eso la insistencia en reducir los recursos disponibles para educación, así como limitar el sentido de gratuidad y de acceso universal al derecho a la educación, pues esto desdibuja la función de la educación pública como herramienta para construir integración y equidad.

El Observatorio Latinoamericano en Política Educativa considera que el Banco Mundial, el BID y, con influencia creciente, la OCDE actúan como un gobierno global legitimado de manera endogámica, como actores casi naturales en política educativa. Es importante continuar prestando atención a las reformas en empleo público, el avance y la sofisticación de los modelos alianza público-privado y las nuevas condiciones de préstamos del Banco Mundial y del BID para financiar la política educativa de nuestra región, porque pueden profundizar el debilitamiento del sistema educativo público a favor del comercio educativo.

La alineación permanente entre las recomendaciones de la OCDE, el Banco Mundial y el BID deja al descubierto esa cohesión de los actores internacionales y multilaterales a favor de una mirada única en educación pública, que tiende a dismantelar el sistema educativo y borrar el sentido del derecho a la educación pública y sustituirlo por un conjunto de cursos para el empleo, diseñados a medida del mercado y provistos en condiciones muy desiguales, según la capacidad de compra de la persona estudiante.

Por último, los escenarios futuros planteados por la OCDE no son sorprendivos; son un ejercicio para ponderar diferentes oportunidades y modelos de negocio en la venta de servicios en educación. Colocar, además, el énfasis en la educación a lo largo de la vida y la educación para el empleo, y no diferenciar o promover una oferta gratuita y pública, es abrir el portillo al negocio permanente y al lucro privado a costa del derecho al empleo y el derecho a la inserción laboral de las personas.



## Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo. (2016). Tiempo de decisiones. América Latina y el Caribe ante sus desafíos.

Banco Mundial. (2022). Disclosable Restructuring Paper - Support to Upper Secondary Reform in Brazil Operation - P163868 <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/document-detail/P163868?type=projects>

Banco Mundial. (2018). Informe APRENDER para hacer realidad la promesa de la educación. <http://www.bancomundial.org/es/events/2018/11/06/aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion>

Banco Mundial. (2005). Higher education in Latin America the international dimension.

Banco Mundial. (1990). World Development Report. Poverty. <https://openknowledge.worldbank.org>

Empresarios por la Educación Perú. (2020) Memoria 2019 <https://empresariosporlaeducacion.org.pe/wp-content/uploads/2021/05/Memoria-2019.pdf>

Empresarios por la Educación Colombia. (2021) Las recomendaciones que envían tres organizaciones de América Latina para La Cumbre Think20 (T20). Ingreso en su portal web el 1 de octubre de 2021 <https://fundacionexe.org.co/las-recomendaciones-que-envian-tres-organizaciones-de-america-latina-para-la-cumbre-think20-t20/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). La inversión más inteligente: Marco para la participación del mundo empresarial en la educación.

Instituto Nacional de Aprendizaje. (2021). Reglamento general del fondo especial de becas para la educación y formación técnica dual. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=92752&nValor3=0](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=92752&nValor3=0)

Fundación Ceibal. (2023). Alliance for the Digitalization of Education in Latin America. <https://fundacionceibal.edu.uy/proyectos/adela-alliance-for-the-digitalization-of-education-in-latin-america/>

Internacional de la Educación América Latina. (2019). Los experimentos educativos fallidos del Banco Mundial en Centroamérica. <https://observatorioeducacion.org/los-experimentos-educativos-fallidos-del-banco-mundial-en-centroamerica>

Internacional de la Educación América Latina. (2015). La educación en Costa Rica. Un análisis comparativo de su desarrollo en los años 1950 al 2014. <https://ei-ie-al.org/recurso/la-educacion-en-costa-rica>

Juntos por la Educación Paraguay. (2018). Observatorio Educativo Ciudadano <https://juntosporlaeducacion.org.py/acciones/observatorio/>



Levy, A. y Palmer, A. (2022). Amazon workers just voted to join a union — here's what happens next. CNBC. <https://www.cnb.com/2022/04/02/amazon-workers-just-voted-to-join-a-union-heres-what-happens-next.html>

MINEDU. (2020). Norma técnica 326. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1098046-326-2020-minedu>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). UNESCO-Private Sector Partnerships: Making a Difference.

Organización Mundial del Comercio. (s.f.). Miembros y Observadores. Recuperado el 20 de agosto de 2022 de [https://www.wto.org/spanish/thewto\\_s/whatis\\_s/tif\\_s/org6\\_s.htm](https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/org6_s.htm)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). Acerca de los miembros y socios. <https://www.oecd.org/acerca/miembros-y-socios/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). How much does PISA cost. <https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). OECD Skills Studies Innovative and Entrepreneurial Universities in Latin America. <https://www.oecd.org/education/innovative-and-entrepreneurial-universities-in-latin-america-ca45d22a-en.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). Orientaciones Estratégicas. <https://www.oecd.org/mcm/2022-OECD-SG-Strategic-Orientations-EN.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). Trends Shaping Education. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6ae8771a-en/index.html?itemId=/content/publication/6ae8771a-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Education International. (2021). Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). COVID-19 and developing countries: Policies and partnerships to respond, reset and rebuild better. Policy Statement by the Members of the Governing Board of the OECD Development Centre. <https://www.oecd.org/coronavirus/en/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). El financiamiento de la educación. Conectando recursos y aprendizaje. [https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/publicaciones\\_en\\_convenio/OCDE\\_El-financiamiento-de-la-educacion.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/publicaciones_en_convenio/OCDE_El-financiamiento-de-la-educacion.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). Policy Statement by the Members of the Governing Board of the OECD Development OCDE. <https://www.oecd.org/education/ceri/SEG-Brochure.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). SEG Project Plan and organizational framework. <https://www.oecd.org/education/cei/SEG-Project-Plan-org-framework.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica. <http://www.oecd.org/education/school/La-Educacion-en-Costa-Rica-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). "Executive summary", in The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-3-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). OECD Reviews of Labour Market and Social Policies: Costa Rica 2017

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Publishing, Paris. Tomado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). Governing complex education systems. <https://www.oecd.org/education/cei/GCES-Final-Project-Plan-2016.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). Reviews of School Resources. Executive Summary Assessment and Recommendations. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). Revisión de recursos educativos: Uruguay 2016. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/OCDE%20Revision%20de%20recursos%20educativos.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). Revisión de Destrezas Más allá de la Escuela en Costa Rica.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación México. <https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). Public-Private Partnerships: In Pursuit of Risk Sharing and Value for Money. <https://www.oecd.org/gov/budgeting/public-privatepartnershipsinpursuitofrisksharingandvalueformoney.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1960). Convención de la OCDE. <https://www.oecd.org/acerca/documentos/convenciondelaocde.htm>

Pearson. (2022). Virtual Schools. Entrada en el portal web de la empresa. <https://www.pearson.com/us/prek-12/products-services-districts/pearson-virtual-schools.html?tab=how-it-works>

Pearson. (2017). Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment 21st Century Frameworks for OECD. <https://www.prweb.com/releases/2014/12/prweb12386913.htm>

PRWeb. (2014). Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment <https://www.prweb.com/releases/2014/12/prweb12386913.htm>

Red Global de Aprendizajes. (2022). Integrate a la mayor comunidad profesional de aprendizajes del país. [https://redglobal.edu.uy/es/articulo/preinscripcion\\_2022](https://redglobal.edu.uy/es/articulo/preinscripcion_2022)

Red Global de Aprendizajes. (2021). Informe 2020 [redglobal.edu.uy](https://redglobal.edu.uy)

Traina, J. y Calderón, A. ( 2015). A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>

UNESCO- International Bureau of Education. (s.f). Training Tools for Curriculum Development Developing and Implementing Curriculum Frameworks [http://eduy21.org/Publicaciones/Curriculum%20Frameworks%20Module\\_ENG.pdf](http://eduy21.org/Publicaciones/Curriculum%20Frameworks%20Module_ENG.pdf)

## ANEXO 1

### Principales políticas de la OCDE en América Latina

| TESIS   | COINCIDE CON |     |                       |
|---|--------------|-----|-----------------------|
|   | BM           | BID | ONU<br>Agenda<br>2030 |
| <p><b>1</b> Que los países disminuyan el margen de gratuidad en la educación, que la educación sea gratuita únicamente para los estudiantes más vulnerables y que todas las personas que puedan pagar paguen. Es decir, que la gratuidad no sea una política universal. Además, que se incluya a otros actores como potenciales financiadores de la educación. Esto es una suerte de política de laboratorio del financiamiento educativo, lo que pone <b>en riesgo la estabilidad y la institucionalidad del presupuesto para educación</b>.</p> | ✓            |     |                       |
| <p><b>2</b> Aumentar el peso de las alianzas público-privadas (APP) y, en general, la participación de empresas y grupos privados en la prestación de servicios educativos públicos, con énfasis en prestación de servicios de la primera infancia e incluso consideran a los grupos privados como “usuarios finales del presupuesto público”.</p>  | ✓            | ✓   |                       |
| <p><b>3</b> Aumentar la participación del sector privado empresarial en el diseño y la toma de decisiones en política educativa. Específicamente, la OCDE, en coincidencia con el Banco Mundial y la Agenda 2030, propone que el sector privado participe en el diseño del currículo educativo.</p>   | ✓            | ✓   | ✓                     |
| <p><b>4</b> Que los países paguen por procesos de evaluación estandarizada como las pruebas PISA. La OCDE recibe hasta 3 500 000 (tres millones quinientos mil) euros al año por concepto de derecho de participación en las pruebas PISA.</p>  |              | ✓   |                       |
| <p><b>5</b> Que los países avancen con evaluaciones estandarizadas al personal docente y que se establezcan nuevos cuerpos de evaluación que no respondan a los ministerios de educación.</p>   | ✓            | ✓   |                       |
| <p><b>6</b> Que los países limiten los currículos educativos con énfasis en lengua y matemática y que se avance en un diseño de oferta educativa por “unidades de contenido” o cursos independientes que cada estudiante puede escoger.</p>   | ✓            |     | ✓                     |



| TESIS   | COINCIDE CON |     |                       |
|---|--------------|-----|-----------------------|
|   | BM           | BID | ONU<br>Agenda<br>2030 |
| <b>7</b> Que los países diseñen los presupuestos educativos vinculados a estudiante por centro educativo y/o a resultados.  | ✓            | ✓   |                       |
| <b>8</b> Que los países disminuyan el presupuesto para educación superior y destinen los presupuestos universitarios a otros niveles de secundaria y primaria, con lo que se genera una competencia por el presupuesto educativo entre los distintos niveles. | ✓            |     |                       |
| <b>9</b> Avanzar en una oferta digital de la educación, con prioridad de las ofertas de aprendizaje autoadministrado y por contenidos independientes y no interrelacionados.  | ✓            |     |                       |
| <b>10</b> Avanzar en el uso de tecnología e inteligencia artificial en las funciones de enseñanza, con lo que se disminuye la exigencia de horas de dedicación del personal docente.  | ✓            |     |                       |









Internacional de la Educación  
América Latina  
*IEAL*



Observatorio Latinoamericano de  
Políticas Educativas

Sveriges  
Lärare