

TENDENCIAS EN EDUCACIÓN

Comercio educativo: entramados políticos, económicos e ideológicos para comercializar un derecho

- La mirada economicista en las agendas educativas de Jomtien, Dakar e Incheon
- El tránsito de la educación pública de un derecho social a un “bien común” comercializable
- BID y del Banco Mundial financiando reformas que desmantelan lo público
- Línea de la OCDE en educación: debilitar la política pública para comercializar los servicios
- El sector empresarial privado como el advenedizo en política educativa

TENDENCIAS EN EDUCACIÓN

Publicación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE)
Iniciativa del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina

Coordinador: Combertty Rodríguez

Diseño: Estudio Casarli, Buenos Aires, Argentina

Revisión filológica: Lucía Zúñiga Solano

Disponible para descargar en formato electrónico en:

www.ei-ie-al.org

370.19

I 61 t Internacional de la Educación para América Latina
Tendencias en educación. / Internacional de la
Educación para América Latina. / 1. Ed.--
San José, 2018.
1 recurso en línea PDF, 4 MB
ISBN 978-9930-548-05-9
1.Educación-tendencias. – I. Título.



Internacional de la Educación
para América Latina
IEAL

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA (IEAL)

OFICINA REGIONAL, SAN JOSÉ, COSTA RICA

TEL: (506) 22 34 84 04

CÓDIGO POSTAL: 1867-2050

MAIL: AMERICA.LATINA@EI-IE-AL.ORG

PÁGINA WEB: WWW.EI-IE-AL.ORG

PORTAL: WWW.EDUCACIONPUBLICA.ORG

OBSERVATORY: WWW.OBSERVATORIOEDUCACION.ORG



Läraryrket



Recognition-Non-Commercial - Compartir Igual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)



Contenidos

1. Introducción	11
2. De Jomtien 1990 a Incheon 2015. Veinticinco años desdibujando el derecho a la educación	15
2.1 Jomtien	17
2.2 Dakar	18
2.3 Incheon	19
2.4 Comparación de las agendas educativas de Jomtien, Dakar e Incheon	22
3. Las recomendaciones de la Comisión de la Educación para profundizar el endeudamiento	27
4. El tránsito de la educación pública de un derecho social a un “bien común”	31
4.1 La política educativa como política focalizada y no como derecho universal	33
4.2 La venta de servicios educativos en el marco del bien común	35
5. Las reformas educativas impulsadas y financiadas por BID y Banco Mundial	40
5.1 Los fondos rápidos de la iniciativa Fast Track	46
5.2 BID y Banco Mundial prototipan modelos pedagógicos. SABER, SUMMA y CIMA	48
5.3 El Banco Mundial y la evaluación estandarizada	51
5.4 Financiar un currículo global en el siglo XXI: contenidos educativos para el emprendedurismo y el futuro del empleo	53
5.5 El Banco Mundial y el desmembramiento de los sistemas educativos en los países del Sur	57
6. También la OCDE baja línea en política educativa	64
6.1. Costa Rica	65
6.2 Uruguay	67


6.3 Colombia	69
6.4 Sustituir la Política Pública Universal por los servicios asistenciales focalizados	69
7. Los negocios de educación virtual como la nueva promesa para la inclusión.....	71
8. El sector empresarial privado: el advenedizo en política educativa	73
8. 1 Las articulaciones empresariales en América Latina	74
8.2 EDUCA en República Dominicana.	76
8. 3 Proyecto Educar 2050 de Argentina.....	77
8. 4 Juntos Por la Educación en Paraguay.....	78
8. 5 Chile 2020 en Chile	79
8.6 Mexicanos Primero en México: Un sector empresarial que se propone sustituir al sindicato.	80
9. Primeras conclusiones sobre las tendencias observadas	85
9.1 El comercio educativo se impulsa desde una agenda mundial	85
9.2 Las IFI y los organismos multilaterales encuentran en las reformas educativas un negocio prolífico	85
9.3 La praxis de los Ministerios de Educación naturaliza la comercialización y privatización de la educación	86
9.4 El sector privado se articula y se suma a la definición de la política educativa	86
9.5 La segmentación de los servicios de educación son un espejo de la fragmentación social	87
9. 6 Persiste la implementación de una estrategia antisindical	87
9.7 La acción sindical contra la comercialización debe apuntar el proceso pedagógico, ideológico y cultural	88
Fuentes	90
Lista de acrónimos	93

Presentación

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) inicia el proceso de organización del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) en diciembre del 2011. La motivación para promover el desarrollo de dicho Movimiento ha sido el estado de deslegitimación de la educación pública promovida por sectores neoliberales, los cuales acentúan, desde la década del noventa del siglo pasado, la implementación de reformas educativas regresivas, la privatización de la educación y el comercio educativo. En este marco, el MPL se constituye para defender la educación pública con calidad, laica y financiada por el Estado.

La tendencia iniciada en esos años, y extendida hasta el presente es el avance de manera significativa del deterioro de lo público y la promoción de lo privado. El uso de fondos públicos para el lucro privado mediante la fórmula de asociación público privada, ha sido una de las vías utilizadas para garantizar dicho proceso. Esta situación responde al proceso de liberación de responsabilidades al que ha sido sometido el Estado desde hace varias décadas atrás. Gobiernos y sectores empresariales han articulado una política privatizadora, desarrollada con el apoyo financiero de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); quienes últimamente han logrado articular esa política en el marco de las instancias de las Naciones Unidas (ONU). El resultado de este proceso es la acentuación del comercio educativo por parte de sectores privados nacionales y transnacionales en cada uno de los países de América Latina, bajo una perspectiva: garantizar como modelo educativo la formación de recursos humanos para el desarrollo productivo y empresarial y el control cultural.

En este contexto, la política educativa viene siendo definida –en particular– por la burocracia internacional, asociada con sectores nacionales neoliberales y con el sistema institucional internacional. Un actor central del proceso educativo, las educadoras y los educadores, no han sido tomados en cuenta en la definición de la política educativa, tampoco para la definición de las reformas educativas. Las y los docentes fueron



considerados únicamente para la ejecución de lo definido por la burocracia internacional en articulación con actores gubernamentales locales.

En ese marco, el Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina organiza el Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) como estrategia político-organizativa y movilizadora de la sociedad. Este movimiento promueve que las organizaciones sindicales de la educación confronten las políticas educativas neoliberales, de privatización y comercio educativo. El MPL ha convocado a las organizaciones sindicales de la educación, afiliadas a la Internacional de la Educación, a formular propuestas de política pública educativa alternativa a la propuesta realizada por los neoliberales.

Educadoras y educadores, junto con sus organizaciones sindicales, deben elaborar desde el aula y proponer alternativamente, en conjunto con las comunidades educativas y estudiantes, política pública educativa.

Un aspecto esencial que plantea el MPL es la movilización de los sectores mencionados -excluidos de la definición de dicha política pública- con el objetivo de presionar por la aprobación de la defensa de la educación pública frente al modelo privatizador y comercializador.

En julio del 2015, la Internacional de la Educación aprobó en su VII Congreso Mundial una resolución para organizar e implementar una Campaña Mundial cuyo objetivo es confrontar el modelo de privatización y comercialización de la educación.

Esta campaña mundial insta a las organizaciones sindicales afiliadas en cada uno de los países del mundo, a elaborar y proponer propuesta de política pública educativa alternativa a la neoliberal. Esta Campaña promueve cuatro ejes estratégicos fundamentales: la investigación para la acción, acción política, denuncia y solidaridad internacional y estrategia de comunicación política.

En este marco, el Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina ha desarrollado el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE), el cual ha sistematizado las posiciones y enfoques político-educativos de gobiernos, instituciones financieras internacionales, instituciones privadas y organizaciones sociales; para disponer de un balance sobre el estado actual de la educación y, en particular, sobre las tendencias que presenta este sector.


En el contexto anterior, el presente documento expone un balance y tendencias que presentan la educación en particular en América Latina, con el propósito de brindar documentos e información a las organizaciones sindicales de la educación afiliadas a la Internacional de la Educación, para que formulen propuesta de política pública educativa alternativa a la neoliberal y, además, complementen sus investigaciones y recolección de datos frente a la privatización y el comercio educativo en cada país.

Para la elaboración del documento mencionado, se ha contado con la participación del equipo del Observatorio de Política Educativa del Comité Regional y de la Oficina de la Internacional de la Educación para América Latina .

Combertty Rodríguez García

*Coordinador Regional Principal
Internacional de la Educación
América Latina*





**Comercio educativo:
un proceso resguardado
desde lo político, lo
financiero y lo ideológico**

1. Introducción

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano, lanzado en el año 2011 por el Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, es una estrategia político-organizativa de los sindicatos de la educación para impulsar la elaboración de propuestas de política pública educativa que sirven como alternativa a la política educativa fomentada por los sectores neoliberales. El movimiento pedagógico promueve transformaciones sociales desde el quehacer educativo, en las cuales la educación pública se comprenda como un derecho social, financiado y garantizado por el Estado.

Desde su lanzamiento, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano ha denunciado las lógicas neoliberales que han orientado las políticas educativas en la región, así como los mecanismos de privatización y mercantilización de la educación pública, que niegan la educación pública como un derecho social y le impregnan un carácter de mercancía comercial. Por tanto, las propuestas elaboradas por los sindicatos de educación ponen énfasis en el carácter público y gratuito de la educación.

Esta publicación busca documentar a los sindicatos de educación de la región sobre las principales tendencias en el avance de los mecanismos de privatización y mercantilización mencionados anteriormente. Esto incluye los marcos operativos y de financiamiento de las políticas educativas, así como las agendas mundiales que impulsan reformas educativas orientadas hacia el comercio y el desmantelamiento de los sistemas educativos públicos.

Una de las principales tendencias observadas es que el proceso de avance de la privatización y comercialización de la educación pública en todos los niveles está amparado en un marco legal e institucional de carácter global y con aplicabilidad regional y nacional. Este proceso incluye el llamado al endeudamiento de los gobiernos y a la participación del sector privado en toma de decisiones de la política pública presente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, firmada por 193 países. Este marco internacional para la privatización y comercialización también lo componen los préstamos para la educación impulsados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que continúan marcando la orientación de las reformas educativas mediante la colocación de fondos para agendas educativas específicas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad que se ha atribuido las funciones de un gobierno global en materia productiva y económica, también está irrumpiendo en la toma de decisiones sobre educación, su

propuesta es una mirada educativa homogénea, que asigna roles específicos para los sistemas educativos de los países de renta media y baja.

Ya desde la **Conferencia Mundial de Educación para Todos** del año 1990 en Jomtien, Tailandia, así como en la elaboración del **Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes** del **Foro Mundial sobre Educación** en el año 2000, las metas globales en educación abrían el portillo a la venta de servicios educativos. A partir de Dakar, la línea mundial ha sido hacia un mayor endeudamiento de los países de renta media y baja para hacer frente a las exigencias de las metas educativas establecidas desde los foros mundiales. Los préstamos del BID y del Banco Mundial para educación en América Latina y, más recientemente, las recomendaciones de la OCDE contienen criterios y lineamientos que terminan por establecer una política educativa “financiable” y que orientan los procesos educativos nacionales hacia reformas definidas por estas instituciones financieras internacionales. Como se detallará más adelante, estas reformas tienen que ver con la flexibilización de las condiciones de trabajo en el sector educativo, la reducción de los contenidos educativos y la evaluación estandarizada. Al revisar distintos documentos de la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) y del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se puede observar un alineamiento de estos organismos con estos criterios mencionados.

Los gobiernos latinoamericanos se han alineado con esta tendencia global y han reorientado las políticas educativas bajo dichos lineamientos, esto favorece el negocio del comercio educativo, pues muchas de las actividades que se financian con los préstamos se refieren a esquema de compra de servicios a terceros (que incluye el out-sourcing en la gestión de centros educativos) y las alianzas público-privadas. El hecho de que la privatización y comercialización de la educación en América Latina no ocurra como un fenómeno exógeno aislado, sino que sea promovido desde las dinámicas de los Ministerios de Educación, plantea una mirada sobre el modelo ideológico y político que permea a los Ministerios de Educación.

Esta praxis responde a un modelo y a una mirada del desarrollo que naturaliza la participación del sector empresarial privado en las diferentes etapas de la política educativa, lo cual brinda las condiciones para que la comercialización y la privatización de la educación continúen avanzando. Así, expresiones como las escuelas privadas de bajo costo, las escuelas concesionadas y la compra por parte del Estado de diversos servicios educativos a grupos privados son únicamente parte consecuente de un enfoque mundial y regional sobre la educación con énfasis en resultados medibles. Este resumen de tendencias revi-

sa las principales líneas de financiamiento y las reformas a las que estas orientan.

El Banco Mundial es el principal prestamista para la educación en el mundo y América Latina es la región más endeudada en materia de educación, recibe el 43% de todos los fondos acreditados para educación. Algunos de los organismos que son parte del Banco y que participan en la generación de préstamos son el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRD) y la Asociación Internacional de Fomento (AIF), esta última facilita periodos de amortiguamiento que le resultan favorables a los países, de hasta 35 años. Los créditos de BIRD no tienen las condiciones blandas y flexibles de la AIF. Los préstamos de la AIF suelen resultar hasta un 25% más baratos que los préstamos de la banca privada, lo cual no ocurre con el caso de los préstamos del BIRD.

Otra tendencia que avanza en la región es la de agrupaciones de empresas privadas articuladas entre estas y con organizaciones no gubernamentales (ONG) para conformar estructuras empresariales que elaboran propuestas de política educativa, desde una propuesta de currículo hasta una propuesta de uso del presupuesto y sistemas de contratación docente. Se ha observado que, al participar del debate sobre educación, el sector empresarial se describe a sí mismo como “sociedad civil”, lo cual podría estar motivado por buscar una supuesta neutralidad y legitimidad de sus recomendaciones. Este resumen de tendencias analiza un conjunto de estas articulaciones del sector privado y la forma en que están participando.

En general, el papel de la sociedad civil también se ha reconfigurado en el marco de la mercantilización y la participación de los actores privados en las decisiones sobre política educativa. Los sindicatos de la educación no ignoran que el sector empresarial privado tiene sus espacios de negociación con los sectores gubernamentales. No obstante, este sector es ahora considerado como parte de la “sociedad civil” y participa en diferentes diálogos y negociaciones junto con ONG locales e internacionales y las burocracias de la cooperación internacional. En un conjunto de documentos revisados, las diferentes estructuras globales, como la ONU y sus agencias UNICEF y UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, insisten en posicionar a los grupos de la sociedad civil -entre los que incluyen al sector empresarial privado- como actores con legitimidad de participación y representación e, incluso, con una supuesta neutralidad ideológica y política, de esta manera, se intenta relativizar el papel político del sector sindical como contraparte en estos espacios. Las burocracias internacionales dan paso a una marea de ONG y de articulaciones empresariales, así, invisibilizan el papel del movimiento sindical: su capacidad de representación de los verdaderos expertos en educación (las docentes y los docentes), quienes no son tomados en cuenta cuando se definen la Reformas Educativas.

Los lineamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible repiten ese mecanismo mediante el cual parece establecerse un nuevo contrato social que otorga a las ONG, al sector empresarial privado (ahora considerado “sociedad civil”) y a la burbuja filantrópica, la misma legitimidad de participación y de toma de decisiones que en realidad le corresponde al movimiento sindical.

Los documentos analizados permiten identificar la tendencia de condicionar el financiamiento educativo **según los resultados**. Preocupa que los procesos educativos no están siendo evaluados según una mirada sistémica y con una intención formativa, sino que el monitoreo y evaluación están en función de rendir cuentas sobre los fondos que las IFI están colocando en educación.

Así, la tendencia es hacia la sistematización de datos, el monitoreo y la evaluación estandarizada de docentes y de estudiantes. Los datos y las evaluaciones no están en función de mejorar los sistemas educativos en un sentido amplio, sino en función de mostrar la eficiencia de los recursos invertidos, así como en comparar y seleccionar las “experiencias más rentables” y eficaces por seguir financiando y replicando en distintos países. Se insiste en alinear los contenidos curriculares a asignaturas fácilmente medibles y comparables, como ocurre con el foco en las herramientas de aritmética y lenguaje, que se miden mediante la prueba PISA. También se repite la argumentación en la que la educación deja de ser un proceso de relevancia sociocultural y con valor de transformación, y pasa a ser un momento de la vida para adquirir un puñado de herramientas necesarias para enfrentarse -a solas- a un mundo cambiante e incierto.

Esta publicación repasa un conjunto de documentos puestos a disposición en el portal del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (**OLPE**), desarrollado a solicitud del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, que han sido revisados y analizados y que facilitan la comprensión de este escenario mundial y regional que, por un lado, transforma el derecho a la educación en un bien común comercializable y, por otro, potencia una lógica institucional que naturaliza y aplaude la participación privada en la definición y ejecución de la política educativa. Además, brinda un primer acercamiento para abordar la relación entre las lógicas de endeudamiento de los países, la compra de servicios privados a cargo de los Ministerios de Educación con fondos públicos- algunos de ellos provenientes de préstamos- y la profundización de la mercantilización de la educación, con lo cual se promueve el lucro privado con fondos públicos.

2. De Jomtien 1990 a Incheon 2015. Veinticinco años desdibujando el derecho a la educación

Los primeros documentos que se han revisado son los que agrupan los acuerdos mundiales en torno a la educación. El mundo ha conocido una seguidilla de propuestas y acuerdos que establecen una agenda educativa alineada a nivel mundial. Estos acuerdos han sido firmados por los Ministerios de Educación de América Latina.

A continuación, se repasan los acuerdos mundiales establecidos en la **Conferencia Mundial de Educación para Todos** del año 1990 en Jomtien, Tailandia, el **Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes** del **Foro Mundial sobre Educación** en el año 2000 en Dakar, Senegal en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y la **Declaración de Incheon** del año 2015, que establece las Metas en Educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Existen temas que han estado presentes a lo largo de estos 28 años, lo cual mantiene alguna coherencia de la agenda mundial. Las grandes líneas de acción señalan la inversión en primaria, el refuerzo de la alfabetización y la educación matemática, la formación docente, la evaluación de docentes y de estudiantes, la formación que brinde herramientas para el empleo, la movilización de financiamiento y cooperación internacional para que los países cumplan las tareas planteadas y la participación de distintos actores, entre los que se incluyen la sociedad civil y el sector empresarial, en las tomas de decisión –y, para esta participación, se habla de concertación y de corresponsabilidad. Para esta última tarea, se orientaba al Estado a promover espacios de concertación y de generación de alianzas con el sector privado. A partir del año 2000, se introdujo el tema de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una herramienta para coadyuvar a cumplir las metas.

Un aspecto que se ha debilitado desde 1990 es el abordaje de la educación como un proceso que ocurre dentro de un sistema y con una clara intención de transformar los procesos sociales y culturales, para dar espacio a una mirada neoliberal de la educación como un conjunto de herramientas que deben adquirirse para enfrentar un mundo de competitividad.

A lo largo de estos 28 años, los planteamientos plasmados en los documentos de Dakar y, más adelante, de Incheon, fueron perdiendo la capacidad de colocar a la educación dentro de realidades complejas, que necesariamente deben tenerse en cuenta para pensar las políticas educativas. Se evidencia una transición con respecto a la percepción y valoración del trabajo docente, de cara al cumplimiento del derecho a la educación. En 1990, Jomtien reconocía el papel insustituible de las docentes y los docentes, así como de las trabajadoras y los trabajadores administrativos, se llamaba a tomar acciones para mejorar las condiciones del empleo docente y se resaltaba el rol del Estado como responsable de garantizar el acceso, el financiamiento y la operación de la educación. A partir de Dakar, las y los docentes son responsabilizados de los malos resultados de las políticas educativas, por lo que se les somete cada vez más a proceso de evaluación y se condicionan los derechos laborales y los salarios a los resultados de las pruebas estandarizadas implementadas a las y los estudiantes.

Durante estos 28 años, se ha consolidado la armonía y la alineación entre las agendas mundiales de educación con la agenda del Banco Mundial y del BID en educación y se ha profundizado la mirada neoliberal en las políticas de Estado, en especial, las políticas educativas. Estos 28 años han dado lugar a la movilización de recursos financieros para profundizar el negocio mediante la comercialización de los llamados “servicios educativos”. El sùmmum de esta comercialización es que, mientras en Jomtien se había logrado advertir un análisis claro del impacto de la reducción de la inversión pública y del peligro del endeudamiento para ensanchar las brechas sociales entre países y dentro de ellos, en Incheon se llama a aumentar el endeudamiento de los países para cumplir las nuevas metas al año 2030.

Los préstamos que actualmente endeudan a América Latina tienen entre sus principales ejes la generación de mecanismos de información y evaluación, el financiamiento de reformas, las plataformas TIC para promover la “inclusión”, la formación docente y el replanteamiento de los formatos de contratación, así como el rediseño de las formas de distribución de recursos. Esto no es motivo de sorpresa, pues en Dakar se adelantaba que cumplir las tareas costaría un aumento de 8.000 millones de dólares anuales y en el año 2017, la Comisión para la Educación calculaba que se debían movilizar US\$ 71 000 millones de dólares desde el 2020 al 2030 para cubrir los desafíos de las metas.

En la actualidad, del total de préstamos para educación que aprueba el Banco Mundial, el 43% se dirige a América Latina (BM, 2017), porcentaje que muy posiblemente

no se reduzca en un corto plazo. A pesar de que estas agendas se presentan como novedosas, urgentes o disruptivas, no lo son. Las tareas de Jomtien, Dakar e Incheon muestran un continuo casi imperturbable. Igual lo hacen los datos mundiales luego de miles de billones invertidos para dar seguimiento a estas metas: en 1990 se contabilizaban 800 millones de niñas y niños excluidos de la escuela primaria, en el año 2000 se contabilizaron 113 millones y en el año 2015 la cifra aumentaba a 158 millones de niñas y niños sin el derecho a la primaria cubierto (100 millones de niñas y niños que no finalizan la escuela primaria y otros 58 millones nunca ingresan a la escuela). Estos datos muestran que, a pesar de la alineación de las agendas educativas y del endeudamiento de los países, algo ha fallado. Una primera lectura para entender la brecha entre el nivel de inversión y la cobertura educativa puede ser que los fondos no se han utilizado para fortalecer la política pública de inclusión relevante y contextualizada, sino que se ha dirigido a compra de servicios coyunturales y con mirada asistencialista. No obstante, la élite mundial educativa continúa señalándole a los países que esa es la dirección y no quieren “dejar a nadie atrás”.

2.1 Jomtien

En Jomtien, en 1990, se criticó la reducción de la inversión en educación como una de las razones de la brecha educativa. Coherentemente con esta crítica, Jomtien llamaba a tomar acciones para aumentar los presupuestos educativos de los países más afectados por la deuda. Si bien, se mencionaba la posibilidad de colaboración de fondos privados, no se especificaba un papel central del sector privado y la solidaridad internacional se describía como una acción enfocada en la construcción de “relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas”.

Jomtien también ponía en valor el trabajo docente y de administrativos, al tiempo que recomendaba acciones para mejorar las condiciones de trabajo, dado que estas tienen un impacto en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se recomendaron acciones relativas a la cobertura en primaria y que la formación en secundaria (media) entregara herramientas para el empleo, sin limitar el proceso educativo en educación secundaria a este fin.

Por su parte, América Latina diseñó el **Marco de Acción Regional** elaborado para la implementación de Jomtien. Ya desde ese momento, coherentemente con las políticas del Banco Mundial y con las posturas que se han prolongado

hasta Incheon, se invitaba a ampliar la participación de la “sociedad civil” en la elaboración de las políticas educativas.

2.2 Dakar

En el año 2000 se abre un nuevo capítulo de alineamiento mundial y los países acuerdan el **Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos con unes** producto del **Foro Mundial sobre Educación**, en el marco de las Metas de Desarrollo del Milenio. Dakar definió que los países deberían desarrollar sus propios planes nacionales de educación para todos. Estos planes deberían guiar las reformas educativas que se emprendieran, así como la definición de presupuestos (UNESCO, 2000, p. 10). En ese momento, la propia UNESCO advertía que la comunidad internacional debía estar preparada para una movilización de recursos importante, pues lograr los objetivos planteados en aquel momento por la Agenda de Educación para Todos implicaría inversiones de al menos “unos 8.000 millones de dólares anuales, lo cual exigirá un apoyo financiero complementario por parte de los países, así como una mayor asistencia al desarrollo y una reducción de la deuda por parte de los donantes bilaterales y multilaterales” (p. 10). Por eso, la UNESCO llamaba a la acción coordinada de los gobiernos nacionales, los donantes bilaterales y multilaterales, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo, la sociedad civil y las fundaciones.

Es decir, en Dakar ya había una prospección del costo de las metas educativas que se planteaban y, con ello, se perfilaba mejor el mercado educativo y se orientó al endeudamiento con las Instituciones Financieras Internacionales (IFI).

A partir de Dakar, la Estrategia Educación 2020 del Banco Mundial del año 2010 expande la concepción de que el “sistema educativo” no se limita al sistema público, sino que este incluye las distintas ofertas y modalidades de educación para todas las edades, provistas por el sector público, privado, mixto u organizaciones no gubernamentales o religiosas. Así, cuando el Banco financia procesos que “fortalecen” o “mejoran” el sistema educativo, no se refiere al sistema educativo público al que tradicionalmente se han referido gobiernos y organizaciones sindicales, sino, tal y como el Banco lo ha establecido, se refiere a

una compleja red de participantes (organismos gubernamentales, proveedores públicos y privados, personas, comunidades y organizaciones) que suministran, financian y regulan los servicios de aprendizaje, de relaciones funcionales y de poder; y de mecanismos de responsabilidad que vinculan dichas relaciones (p.4).

Por ello, los fondos provenientes de préstamos y donaciones del Banco Mundial también pueden dirigirse a comprar servicios educativos ofrecidos por el sector privado, incluso el servicio de diseñar política educativa, contenidos curriculares y sistemas de formación docente.

El marco de acción de Dakar proponía que los gobiernos previeran la “movilización de nuevos recursos, particularmente provenientes de los sectores empresariales y productivos” y que buscaran “mecanismos alternativos de financiamiento de la educación, tales como condonación y canje de deuda externa” (p. 40). Al tiempo que mantiene el foco en el costo de alcanzar estas metas, Dakar, además, le designa a las agencias de cooperación internacional la tarea de colaborar mediante “mecanismos de apoyo a los países para contribuir a la consecución de las metas establecidas en este marco de acción, asumiendo corresponsablemente las exigencias que su cumplimiento demanda” (p- 42).

Dakar ponía ya un fuerte énfasis en los procesos de evaluación y de sistemas de información y sugirió apoyar los procesos evaluativos en “mecanismos de evaluación externos al propio sistema educativo” (p.41). Este método de entregar los procesos evaluativos a entes autónomos, no adscritos al Ministerio de Educación, se implementó al pie de la letra en México, cuando en el año 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (**INEE**); en Uruguay, donde desde el año 2008 opera el Institución Nacional de Evaluación educativa (**INEEd**); y en Ecuador, donde se creó el Instituto Nacional de evaluación Educativa (**INEVAL**) en el año 2012.

Las distintas evaluaciones realizadas por las Naciones Unidas (**UNESCO; 2015**), dan cuenta de que un importante porcentaje de las Metas establecidas en Jontiem y Dakar por los Ministerios de Educación fueron incumplidas por los mismos gobiernos que firmaron dichos acuerdos.

2.3 Incheon

Quince años después de Dakar, en el año 2015, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU) irrumpieron en el espacio mundial con el lema “No dejar a nadie atrás”. Este lema deja claro que en la mesa mundial se habla de una única forma de desarrollo, que es lineal y se ha construido en el medio de ventajas que han dejado a algunos “atrás”. En **este concepto único y lineal de desarrollo**, se incluye la educación y otras 16 áreas de los ODS. Asimismo, según esta idea, algunos países llevan la delantera y los otros de-

ben -indefectiblemente- seguirlos. “No dejar a nadie atrás” indica que hay una única dirección sobre la cual avanzar y esa dirección es medible y cuantificable.

En Incheon, se sumó un socio que llegó a la arena educativa para quedarse: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La participación de la OCDE en Incheon no debe tomarse a la ligera, pues, a partir del 2015, el tratamiento sobre la administración y la orientación política en educación refuerza los tintes del modelo neoliberal y se plantea que el papel del Estado de cara a la educación es “esencial para establecer y regular estándares y norma”, mientras que se promueve una fuerte participación de todos los actores en la prestación de servicios educativos (UNESCO, 2015, p. 28). Como se analiza más adelante en esta publicación, a partir de Incheon, se hace más evidente que la OCDE se propuso definir la perspectiva en materia de reformas educativas. Ya los países de la región han recibido las indicaciones de la organización en esta materia, como un requisito para ingresar a la misma.

El Plan de Acción de la Agenda 2030 (2015), lanzado en el marco de la **Declaración de Incheon**, a cuya conferencia mundial fue invitada la Internacional de la Educación, llama a que se garanticen más recursos, incluyendo de fondos de cooperación y de “fuentes emergentes”, para financiar la educación, (p.vi). La Declaración establece que el sector privado jugará un rol para otorgar un carácter pertinente a los contenidos educativos (p.14).

Con el establecimiento de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las agencias de las Naciones Unidas han reiterado el llamado para que el sector privado sea un actor central en lograr el cumplimiento de los ODS, partiendo de que las soluciones a los desafíos de desarrollo global no pueden venir exclusivamente de los gobiernos. **La Agenda de Acción de Addis Abeba**, de la Tercera Conferencia Internacional de la Financiación del Desarrollo (2015), brinda a su vez el marco de implementación y de financiación para la Agenda 2030 y llama a los gobiernos, sector empresarial y sociedad civil a buscar acuerdos para financiar el desarrollo (ONU, 2015).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible parten de que los Estados no son autosuficientes para cumplir con la agenda 2030. Por ello, designan al sector privado como un actor clave en el proceso de cumplimiento de estas metas y, por tanto, en la política pública. Cumplir con las metas educativas que suponen los ODS implica, entonces, naturalizar e incluso promover la participación del sector privado.

Los ODS se constituyen en una hoja de ruta global y, a diferencia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), plantean metas que también deben ser cumplidas por los países ricos. Otra diferencia con relación a los ODM es que los ODS abren la puerta al sector privado y a la cooperación para acompañar la financiación de la agenda pública. Las metas de desarrollo de los países se guiarán por los ODS y, con esto, se normaliza y se institucionaliza la participación del sector privado en la toma de decisiones para los procesos del desarrollo.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, enfocado en Educación, establece metas claras en cuanto a finalizar los estudios (meta 4.1), cuidado y educación en la primera infancia (meta 4.2), educación para el empleo (meta 4.4), acceso en igualdad de condiciones (meta 4.5) alfabetización (meta 4.6) y la formación de docentes, entre otros.

A partir de este documento, se han repetido las exhortaciones hechas por la UNESCO y la UNICEF para que el sector privado juegue un rol en proponer estrategias innovadoras para lograr el acceso y la cobertura, especialmente, por medio de colaboración con plataformas en línea para la educación virtual.

La meta 4.1 fija “para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”. Para el cumplimiento de esta meta, la Declaración de Incheon propone dar seguimiento a los aprendizajes mediante mecanismos de medición estandarizados y la creación de bases de datos, de manera que se orienten las decisiones en materia de política educativa con base en la perspectiva de “costo-beneficio” (p.11).

Otras iniciativas de las Naciones Unidas, como la **Alianza Global por la Alfabetización**, lanzada en septiembre del 2016 también señalan que sin el sector privado no se podrá avanzar hacia la meta 4.6 que fija “para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética”.

2.4 Comparación de las agendas educativas de Jomtien, Dakar e Incheon

A continuación, se muestra una tabla que compara las principales agendas establecidas desde 1990 hasta 2015, con la participación de las burocracias mundiales educativas.

Table 1. Mapeo de las agendas educativas de Jomtien, Dakar e Incheon

	Jomtien 1990	Dakar 2000	Incheon 2015
Enfoque	La educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.	La educación es un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, por consiguiente, es además un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.	“No dejar a nadie atrás” Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
Sobre el estado de la educación mundial	<p>Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales, por lo menos 60 millones son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.</p> <p>Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica.</p> <p>Más de 960 millones de adultos - dos tercios de estos mujeres - son analfabetos.</p>	<p>Menos de la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años reciben algún tipo de educación.</p> <p>Más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria.</p> <p>880 millones de adultos analfabetos.</p> <p>Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad.</p>	<p>100 millones de niñas y niños no finalizan el ciclo escolar.</p> <p>58 millones de niñas y niños en edad escolar no están en el sistema educativo.</p> <p>781 millones de adultos son analfabetos.</p>

	Jomtien 1990	Dakar 2000	Incheon 2015
Sobre el financiamiento, la administración y la gestión	<p>La reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.</p> <p>Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos.</p> <p>Concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación.</p> <p>Adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda que padecen.</p> <p>Acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga.</p>	<p>Los planes nacionales de Educación para Todos definirán las reformas relacionadas con los seis objetivos de la Educación para Todos.</p> <p>Establecerán un marco financiero compatible con los recursos.</p> <p>Se requiere una gestión y un gobierno participativo.</p> <p>Promover la movilización de nuevos recursos, particularmente provenientes de los sectores empresariales y productivos.</p> <p>Buscar, de manera más extensa, mecanismos alternativos de financiamiento de la educación, tales como condonación y canje de deuda externa.</p> <p>Guiar la solidaridad internacional para aumentar la financiación externa de la educación, en particular, de la educación básica.</p> <p>Intensificar y ampliar la adopción de medidas tempranas encaminadas a reducir la deuda o suprimirla. Esto con el fin de luchar contra la pobreza y adoptar una posición firme en pro de la educación básica.</p> <p>La movilización de recursos debe contemplar que la realización de los objetivos de la Educación para Todos costará unos 8.000 millones de dólares anuales, lo cual exigirá un apoyo financiero complementario por parte de los países, así como una mayor asistencia al desarrollo y una reducción de la deuda por parte de los donantes bilaterales y multilaterales.</p> <p>Que los gobiernos nacionales, los donantes bilaterales y multilaterales, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo, la sociedad civil y las fundaciones adopten nuevos compromisos firmes en el plano financiero.</p>	<p>La educación es un bien público, cuyo principal garante es el Estado. La educación es una causa común de la sociedad que conlleva un proceso participativo de formulación y aplicación de políticas públicas.</p> <p>La participación del Estado es esencial para establecer y regular estándares y normas.</p> <p>Sociedad civil, docentes y los educadores, sector privado, comunidades, familias, jóvenes y personas menores de edad cumplen funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.</p> <p>Asignar de forma eficiente a la educación al menos entre un 4% y un 6% del producto interno bruto o al menos entre un 15% y un 20% del total del gasto público.</p> <p>Apelar a los países desarrollados, a los donantes tradicionales y emergentes, a los países de ingresos medianos y a los mecanismos de financiación internacionales a que aumenten los fondos destinados a la educación y apoyen la aplicación de la agenda de acuerdo con las necesidades y prioridades de los países.</p> <p>Reforzar la eficiencia y eficacia de las instituciones, la administración escolar y la gobernanza, al ampliar la participación de las comunidades, incluidos los jóvenes, las madres y los padres en la gestión de las escuelas.</p> <p>Asignar los recursos de manera más equitativa entre las escuelas favorecidas y desfavorecidas desde un punto de vista socioeconómico.</p> <p>Que el sector privado empresarial ayude a los planificadores de la educación y la capacitación práctica a comprender las tendencias del mercado laboral y las necesidades en materia de calificaciones. Esto facilita la transición de la escuela al trabajo, y promover enfoques innovadores para asumir los desafíos que plantea la educación.</p>

	Jomtien 1990	Dakar 2000	Incheon 2015
Sobre las trabajadoras y los trabajadores de educación	<p>Tiene en cuenta el especial papel profesional del personal docente, del personal administrativo y del resto del personal de educación</p> <p>Las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966).</p>	<p>Mejorar la calidad de ciertos aspectos como la formación de docentes y la preparación de material didáctico y técnicas didácticas activas..</p>	<p>Que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz.</p> <p>Aumentar la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.</p>
Acciones generales recomendadas	<p>Aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.</p> <p>Determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.</p> <p>Orientar para el aprendizaje de oficios.</p> <p>Movilizar procesos educativos con bibliotecas, la televisión y la radio.</p>	<p>Acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, que los estudiantes terminen.</p> <p>Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.</p> <p>Acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y finalización de los estudios.</p> <p>Que todas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.</p> <p>Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.</p> <p>Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza</p>	<p>Desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM).</p> <p>Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, así como una prestación más eficaz de servicios.</p> <p>Suministrar aprendizaje a distancia, capacitación en materia de las TIC, acceso a tecnología adecuada y la infraestructura necesaria para crear un entorno de aprendizaje en el hogar y en zonas de conflicto y áreas remotas, en especial para niñas, mujeres, niños y jóvenes</p>

	Jomtien 1990	Dakar 2000	Incheon 2015
		<p>primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación. Particularmente, se debe garantizar a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.</p> <p>Conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.</p> <p>La progresiva incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la sociedad demandan incluir este tema en la formación y capacitación.</p>	<p>vulnerables, y otros grupos marginados.</p>
Sobre evaluación y sistemas de información	<p>Determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.</p>	<p>Definición y evaluación precisa de los resultados esperados, entre estos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores.</p> <p>Efectuar un seguimiento más eficaz y regular de los progresos realizados en el cumplimiento de las finalidades y objetivos de la Educación para Todos.</p> <p>Implementar sistemas de evaluación del desempeño de los docentes y de medición de la calidad y de los niveles de logro en la profesión, sobre la base de estándares básicos consensuados con los gremios de maestros y las organizaciones sociales.</p> <p>Los sistemas de información y evaluación son esenciales para la toma de decisiones de política educativa.</p>	<p>Desarrollar sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales con el fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas.</p> <p>Que los coorganizadores y los asociados del Foro Mundial sobre la Educación 2015 apoyen el desarrollo de capacidades de recopilación y análisis de datos y presentación de informes en el plano nacional.</p> <p>Mejorar y normalizar los datos sobre la movilización de recursos internos y otras fuentes de financiación de la educación, incluidas las contribuciones de los hogares.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Declaración de Jomtien (1990), Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes (2000), Informe de Seguimiento EPT (2015) y la Declaración de Incheon del año 2015.

Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990

Tomado de <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

La burocracia internacional continuará avanzando en la dirección de las alianzas público-privadas para el cumplimiento de las metas de los ODS. En materia educativa, las agencias de la ONU también continuarán apoyando la participación privada en las diferentes facetas de la política educativa. Esa participación del sector privado en la financiación, en el apoyo para la innovación, en la generación de estrategias de gestión, en la recolección de datos, en la propuesta de contenidos, etc., es el nuevo mandato global dado por la Agenda 2030.

Se espera un crecimiento en los préstamos y cooperaciones técnicas del BID vinculadas al cumplimiento de los ODS, incluyendo el ODS 4.

El financiamiento internacional se pondrá a disposición de proyectos educativos que no riñan con ese mandato. Un ejemplo de esto es la propuesta del Banco Mundial para la creación de la Unidad Internacional de Financiamiento Educativo, que se analiza a continuación.

3. Las recomendaciones de la Comisión de la Educación para profundizar el endeudamiento

Las metas globalizadas en educación que surgen de la Agenda 2030 están acompañadas por una agenda global para el financiamiento educativo.

Durante las denominadas “Reuniones de primavera” del Banco Mundial en el mes de abril de 2017, la Comisión de la Educación (*Education Commission*, en inglés) presentó una propuesta para instaurar la **Oficina Internacional para el Financiamiento Educativo** (*International Finance Facility for Education*).

Esta oficina centralizaría las gestiones de préstamos para la educación del Banco Mundial, el BID e incluso los fondos donados provenientes de UNICEF. Lo que se plantea se puede leer como una propuesta de gobernanza financiera global para un proceso educativo global.

La propuesta de crear una oficina única que decida sobre los flujos de capital para la educación fue planteada por la **Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales**, que se conformó con el objetivo de reunir evidencia para presentar una agenda de acción para el financiamiento educativo global. En noviembre de 2016, esa Comisión presentó el informe “**La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio**”. En ese reporte, la Comisión recomendaba “movilizar nuevos financiamientos de una amplia gama de recursos, incluso mediante el establecimiento de un nuevo mecanismo de inversión educativa que ayude a adaptar el financiamiento de bancos multilaterales de desarrollo” (p.9).

Durante la presentación del mes de abril de 2017, la Comisión propuso ante el Banco Mundial la creación de la Oficina Internacional para el Financiamiento Educativo (*International Finance Facility* (IFFEd), en inglés).

La comisión identificó que, para cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relativo a la educación de calidad, los países deberían destinar al menos del 6% al 8.5% de su PIB a la educación. Para la mayoría de los países de América Latina, esto implicaría mayor endeudamiento. La comisión ha identificado que esta inversión en educa-

ción implica movilizar al menos US\$13 billones de dólares anuales hasta el 2020, por ejemplo, en el caso de los países de renta baja y media, las necesidades de financiamiento pasarían de los US\$23 billones de dólares en el año 2020 a los US\$71 billones en el 2030.

¿Para quién habrá dinero? Nuevamente, se condicionan los fondos al desarrollo de reformas educativas orientadas por criterios establecidos desde los actores financiadores. La Comisión propone condicionar la entrega de préstamos a los países dispuestos a “reformular sus sistemas educativos en función de resultados” (p.2), así como la “mejor distribución de recursos” en la educación.

La Comisión asegura que causará “una revolución en el financiamiento educativo” (EC, 2018) y propone que la Unidad Internacional de Financiamiento Educativo sea un ente que potencie la capacidad de endeudamiento entre los países, estableciendo menores tasas de interés (*buy-downs*) como estrategia de atracción para el endeudamiento. La Unidad Internacional para el Financiamiento Educativo se constituye mediante una alianza entre los países en desarrollo, los Bancos Regionales de Desarrollo (en el caso de América Latina el BID) así como aliados privados y otros donantes dispuestos a movilizar nuevos recursos para países de renta media y baja.

En noviembre de 2016, la Comisión había publicado el Informe **“La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio”**. Este documento resalta que el mandato que había recibido fue identificar formas para “movilizar y poner en marcha recursos para” garantizar la educación. La Comisión recomienda que la inversión en educación se guíe según los resultados en educación y los procesos de reforma y propone “el establecimiento de un nuevo mecanismo de inversión educativa que ayude a adaptar el financiamiento de bancos multilaterales de desarrollo” (p.5).

Entre otras conclusiones, el Informe recomienda una serie de acciones que amplían la participación del sector privado y empresarial en los procesos educativos de orden público. A continuación, se citan tres recomendaciones hechas por la Comisión:

- “movilizar nuevos financiamientos de una amplia gama de recursos, incluso mediante el establecimiento de un nuevo mecanismo de inversión educativa que ayude a adaptar el financiamiento de bancos multilaterales de desarrollo” (p.9).
- mejorar “las asociaciones, por parte de los gobiernos, con agentes no estatales,

puede beneficiar notablemente a la innovación en educación (...) Las organizaciones de sociedad civil, las empresas y los empleadores de todos los sectores cumplen un papel importante y, en muchos países, tienen un rol cada vez mayor sobre la educación (de conducción, fomento y responsabilidad, así como también en impartir e invertir en educación” (p.9).

- la recomendación hacia los gobiernos es que estos “fortalezcan sus capacidades para aprovechar el potencial de todos los socios. En especial, esto debe incluir mejoras en cuanto a las regulaciones de proveedores no estatales de educación, a fin de potenciar sus contribuciones y proteger derechos y expandir el rol de los empleadores en el diseño y en impartir educación” (p.9).

En febrero de 2018, tuvo lugar la **Conferencia para el Financiamiento de la Alianza Mundial por la Educación (GPE)**, con la presencia de líderes mundiales, fundaciones “filantrópicas” y actores del sector privado. Los países que colocan fondos para préstamos indicaron que duplicarán sus contribuciones para el financiamiento de la Alianza Mundial por la Educación; pasarán de los US 1,3 billones disponibles en el periodo 2015-2018 a US \$2,3 billones del 2018-2020. Esto implica que la Alianza podrá ejecutar operaciones hasta por US\$ 300 millones de dólares en los siguientes dos años.

La Comisión informó que el mayor aporte de financiamiento provendría directamente de los países en desarrollo, los cuales se han comprometido a aumentar la inversión pública en educación hasta a US\$ 110 billones durante el periodo 2018-2020 (así se superarán los US\$ 80 billones presupuestados para el periodo 2015-2017). La Comisión Internacional ha recomendado que -de ahora al 2030- los países de renta media y baja aumenten su inversión en educación del 4% del PIB al 5.8%. Esta es una evidencia de cómo la agenda 2030 puede guiar hacia mayor endeudamiento y mayor participación de actores privados en la agenda educativa.

Responder a las metas 2030 en educación con mayor endeudamiento, claramente se contradice con la advertencia que hacía la **Declaración Mundial de Jomtien Educación para Todos** de 1990, que se refería a las metas hermanas de cara al año 2000, con relación a la grave situación del “aumento de la carga de la deuda de muchos países”, como una de las causas para las brechas educativas.

Catorce países en África ya están implementando el plan de la comisión -y recibiendo recursos. Estos países son parte de la Iniciativa de países pioneros (*Pioneers*

Countries) e incluyen Botsuana, Chad, Congo, Costa de Marfil, Etiopía, Gabon, Malawi, Mozambique, Namibia, Nigeria, Tanzania, Uganda y Túnez. La Comisión espera iniciar conversaciones con América Latina y Asia para promover su alineación con el sistema de la Unidad Internacional para el Financiamiento Educativo.

La Comisión propone que aquellos recursos que no se otorguen mediante la Unidad Internacional de Financiamiento educativo sean canalizados mediante el Fondo “La Educación no puede esperar” (*Education Cannot Wait*), mecanismo responsable de sostener las condiciones para brindar servicios educativos en momentos de emergencias y crisis.

Tal como se explica el apartado que revisa los préstamos del Banco Mundial, los préstamos otorgados por la Asociación Internacional de Fomento (AIF) de este banco tienen un periodo de amortiguamiento de hasta 35 años y pueden ser hasta un 25% más baratos que los préstamos de la banca privada.

El hecho de que la Comisión de la Educación sugiera que se centralicen los fondos provenientes de donaciones y del sistema de Naciones Unidas, en especial de UNICEF, en una Oficina Internacional para el Financiamiento Educativo puede generar una tensión entre las donaciones del Sistema de Naciones Unidas y la agenda propia del Banco Mundial y la de los países.

4. El tránsito de la educación pública de un derecho social a un “bien común”

Junto con las tensiones e intereses que orientan las decisiones sobre el financiamiento mundial de la educación convive la tensión sobre la concepción de la educación pública como derecho, contrapuesta a la mirada de la educación como un servicio.

Un debate vigente en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y la elaboración de propuestas de política educativa alternativa es la concepción de la educación pública como un derecho social que debe garantizarse y financiarse como tal por el Estado. En tanto derecho, la educación pública debe orientarse por un enfoque universal comprometido con la equidad y la integración social. Ese enfoque universal también implica que se erradiquen los nichos y las fragmentaciones debido a la condición socioeconómica en el proceso educativo.

No obstante, las más recientes discusiones en materia de educación, como la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y las recomendaciones de la OCDE, han desplazado la noción de la educación pública como un derecho social y han implantado la noción de la educación como un bien común, lo que termina por justificar la comercialización de la educación pública.

Las regulaciones del derecho administrativo establecen que un bien público es aquel “cuyo consumo por parte de unas personas no disminuye la disponibilidad para otras personas” (Samuelson, 1954). La terminología del derecho administrativo describe el bien público como un bien cuyo consumo está libre de “rivalidad” y de “exclusividad”. Esto quiere decir que, una vez que ha sido producido, otras personas pueden gozar de este bien sin que se incremente el costo de producción y que nadie debe ser excluido del bien, incluso cuando no esté pagando ninguna tarifa para su consumo, respectivamente. En algunos documentos, se agrega que un bien público no puede ser comercializado en el mercado y que debe ser garantizado por el Estado.

El documento de la UNESCO **“Revisando el concepto de la Educación como un bien público”**, publicado en el año 2016, describe un bien común como aquel bien

cuyo objetivo es “contribuir al interés general y habilitar a la sociedad en su conjunto a funcionar mejor y a las personas a vivir mejor” (p. 8) y que, por tanto, las decisiones en torno a este bien incluyen no solamente al Estado, sino al mercado y a la sociedad civil.

En los países de América Latina en los que la educación se vende como un servicio (desde la primera infancia hasta el nivel superior), la educación no está siendo considerada como un bien público, sino, un bien común. Esta argumentación es desarrollada por el documento de la UNESCO (2016) que justifica la transición del sentido de la educación de un bien público a un bien común o un “bien público no puro” (p. 4).

La UNESCO explica que la educación ha perdido el carácter de “no rivalidad” que constituye la base de un bien común y que esto es evidente en el hecho de que los Estados no tengan la capacidad de proveer la educación para todas y todos. “Dada la posibilidad de que algunos queden excluidos de la educación, los actores privados pueden proveer educación a los niños cuyos padres pueden pagarla.” (UNESCO, 2016, p.3). El documento agrega que la participación del Estado tiene que ver entonces con asegurar que aquellos niños cuyas familias no pueden pagar por su educación, sean incluidos en el sistema mediante el aporte del Estado (*“There is therefore a need for state intervention to ensure equity”*).

La publicación pone sobre la mesa la discusión de cómo muchas personas podrían estar dispuestas a pagar por el servicio educativo si estuvieran mejor informadas de los beneficios que la educación puede proveer (Musgrave, 1959 citado por UNESCO, 2016) y señala que en los países de la OCDE “el aporte privado -de familias- al gasto público en educación en todos los niveles educativos, subió de un 12.1% en el año 2000 a un 16.8% en el año 2010” (p. 6).

El documento de la UNESCO describe una diversa participación de actores privados que van desde escuelas concesionadas y la oferta de centros educativos privados hasta la participación de actores privados y agencias internacionales en el diseño de la política educativa.

El documento de la UNESCO se opone a entender la educación como un bien comerciable (commodity) por su contenido cívico, cultural y ético. No obstante, critica que las decisiones de la política educativa se mantengan como una tarea “jerárquica” del Estado y pasen a diseñarse e implementarse mediante un mecanismo de red en el que participa el sector privado y la sociedad civil (p. 7) y aplaude que la decisión democrática en torno a lograr la equidad y la no exclusión justifique la participación de

proveedores privados en el mercado educativo.

La UNESCO propone entender la educación no como un bien público (*public good*), sino como un bien común (*common good*), que, como ya se indicó, implica la participación de actores no estatales en la toma de decisiones y en la provisión de este bien común como un servicio. Con ello, se naturaliza que la educación sea vista y manejada como un bien comercializable.

Para el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, la educación pública constituye un derecho social que debe ser garantizado y financiado por el Estado y no un bien comercializable que puede dejarse en manos de actores privados motivados por el lucro.

La publicación de la UNESCO **“Revisando el concepto de la Educación como un bien público”** muestra que las agencias de Naciones Unidas están percibiendo la educación como un bien común comercializable y que ven, en el comercio educativo la alternativa para lograr la inclusión de todas y todos los que requieren acceso al bien de la educación, y, más aún, como la opción para responder a la incapacidad estatal para garantizar la inclusión y la garantía del derecho a la educación.

Esta visión de la educación como un bien común es la base fundante de posturas que defienden el traslado de fondos públicos para sostener negocios privados, como son las escuelas concesionadas y el sistema de *vouchers*.

Por ejemplo, Martin Krause e Irene Giménez (2016), *champions* del negocio de las escuelas privadas en América Latina, argumentan que la educación privada se debe considerar pública pues atiende intereses del público. Desde esa mirada, defienden que el estado deje de financiar a los centros educativos como tales y reoriente los fondos a la entrega de *vouchers* a las familias, para que estas hagan un pago directo al centro educativo.

4.1 La política educativa como política focalizada y no como derecho universal

La noción de la educación pública como un servicio que debe brindarse de forma focalizada a los grupos más vulnerables, y no como un derecho de cobertura universal, no se limita al proceso político y económico. Tiene, además, un impacto en la opinión pública y genera una transformación en la percepción social de la educación pública.

El consumo de la oferta privada por parte de la clase media y alta genera aún más oferta privada y termina por convertir a la educación pública en un servicio asistencialista y focalizado para las clases más empobrecidas, lo cual establece una profunda segregación entre la población infantil y juvenil de distintas clases socioeconómicas.

En el proceso de investigar el avance de la privatización, no se puede dejar de lado la percepción social de cara a la educación pública. Se ha instalado la noción de que la política social y los servicios públicos salen caros y deben focalizarse y “eficientarse”. Ese discurso es fuertemente defendido por la OCDE, la cual ha insistido en que la educación pública debe estar dirigida únicamente a quien no puede pagar por la educación privada.

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, es decir, reducir y focalizar:

“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).

Sugerir que la educación pública (así como la salud) se debe focalizar para aquellos sectores de población que no pueden pagar un servicio privado no es una mirada exclusiva del Banco Interamericano de Desarrollo. También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico está reiterando el llamado a focalizar las políticas públicas en educación en políticas asistencialistas. Es decir, se niega el sentido de la política pública como una herramienta de cohesión e integración social centrada en los derechos y se promociona una mirada meramente asistencialista.

Un riesgo importante es que, al no contar con herramientas para el análisis político sobre el derecho a la educación y los discursos sobre la calidad, la población también naturalice la compra de servicios educativos privados y secunde el rechazo a la educación pública, lo cual debilita su derecho social.

4.2 La venta de servicios educativos en el marco del bien común

La transición de la concepción de la educación pública como un derecho social hacia la noción de la educación como un bien común la convierte en un bien comercializable. Desde esta perspectiva economicista, el sector privado que vende servicios educativos es visto como un aliado estratégico con la capacidad de garantizar la cobertura y la inclusión educativa. Este enfoque se observa en las legislaciones y normativas -e incluso en la ausencia de estas- que viabilizan el crecimiento y el avance de la venta de servicios educativos, ya sea de forma directa a las familias, o bien, al Estado mediante la tercerización de servicios.

Otra perspectiva contenida en un conjunto de documentos revisados, y que también favorece la comercialización, es que el sector privado tiene mejor capacidad de gestión, mejor propuesta pedagógica y, por tanto, mayor posibilidad de imprimirle “calidad” al proceso educativo. Ambas perspectivas promueven que en América Latina se legisle a favor de la subvención del negocio privado con fondos públicos.

Escuelas concesionadas en Colombia

Ejemplo de lo anterior es el caso de las escuelas concesionadas en Colombia, el país con mayor cantidad de **fondos destinados a la gestión privada y/o religiosa de la educación**. Desde el año 1999, en Colombia se ha impulsado la participación de grupos privado en la administración, organización y operación de nuevos centros educativos de carácter público.

El modelo incluye la participación de colegios privados colombianos que muestran los mejores resultados en pruebas estandarizadas y de ONG religiosas que participan en procesos de licitación pública para la gestión de escuelas que reciben fondos del estado. El Ministerio de Educación Nacional entrega la infraestructura y los gobiernos departamentales transfieren a aquellos grupos privados beneficiados con la licitación un monto específico por cada niño o niña que atiende. A los centros educativos concesionados se les solicita que respondan al

Plan educativo Institucional y se les da libertad de decisión en los otros ámbitos. Para conseguir el financiamiento de las escuelas concesionadas, el sector público puede recurrir **al Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE)**, que pone a disposición recursos para las licitaciones en las que participan los grupos empresariales privados. El movimiento sindical ha denunciado cómo los procesos de concesión implican la desregulación del trabajo en el sector educativo, el despido de docentes del sector público y la contratación de docentes mediante regímenes de empleo flexibilizados que, además, obstaculizan el derecho a la libre asociación y a la participación sindical.

Según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la concesión de escuelas beneficia principalmente a grupos educativos privados como Cafam, Colsubsidio, el Colegio Calasanz, el Salesiano, el Nuevo Retiro, La Salle, Fe y Alegría y la Alianza Educativa (conformada por la Universidad de los Andes y los colegios Nueva Granada, San Carlos y Los Nogales).

Fondos públicos para financiar escuelas privadas en Panamá

Otro ejemplo es la reciente entrada en vigor (enero de 2018) del decreto que permite que las y los estudiantes de centros educativos privados tengan acceso a la Beca Universal en Panamá, la cual, a partir de enero de 2018, también podrá cubrir el pago a escuelas privadas. Desde el año 2010, el Estado Panameño entrega la Beca Universal a estudiantes de centros educativos públicos. Se entregan desde US\$ 270 (doscientos setenta dólares) hasta US\$ 450 (cuatrocientos cincuenta dólares) a las y los estudiantes para los gastos de transporte, compra de materiales, alimentación, etc. La beca se entrega a las familias de los estudiantes una única vez cada año.

En febrero de 2017, la Asamblea Nacional aprobó el proyecto de Ley 389, que modifica la Ley 40, ley que regula el Programa de la Beca Universal. La modificación a la ley da luz verde para que las y los estudiantes de centros educativos privados también accedan al fondo de Beca Universal que otorga el Estado.

Los proponentes del Proyecto 389 argumentan que el apoyo de los fondos públicos es necesario para hacer frente a los altos costos de las matrículas privadas y que las y los estudiantes que estaban fuera del sistema educativo público le implicaban un “ahorro al Estado”. Además, la presentación del Proyecto de Ley contiene una crítica a la educación pública y a las y los docentes:

“De todos son conocidos los grandes problemas que existen en la educación pública, problema en las infraestructuras, constantes huelgas, la falta de vocación o de interés del docente en la labor que realizan, falta de colegios públicos de excelencia, estos problemas, entre muchos otros, inducen a que cada día un mayor número de panameños haga el sacrificio de matricular a sus hijos en colegios particulares, en no pocas ocasiones a más de un estudiante dentro del mismo núcleo familiar, duplicando el sacrificio, ahorrándole al Estado una gran cantidad de recursos en la formación de estos estudiantes, por encontrarse los mismos fuera del sector público.” Ver más.

Ante la disponibilidad de fondos públicos para las familias que compran los servicios de escuelas y colegios privados, los centros educativos pueden proceder a aumentar el costo de sus matrículas. Es decir, se puede generar mucha especulación. La apertura de fondos para familias que compran servicios educativos del sector privado puede provocar una “competencia” por los fondos disponibles entre los grupos de familias del sector privado y del sector público.

La apertura de la Beca Universal puede beneficiar también a las escuelas privadas de bajo costo que operan en Panamá. Si bien las escuelas privadas de bajo costo son más fuertes en China, India y algunos países del África Subsahariana, han empezado a crecer en Panamá y en Perú. Las escuelas privadas de bajo costo fueron lanzadas por la empresa EG West Center, dedicada a fundar centros educativos que enseñan inglés en localidades en condición de pobreza. EG West Center consideró oportuno crear escuelas que cobraran matrículas bajas que cubrieran los salarios docentes y que dejaran un margen de ganancia para la infraestructura.

En Panamá, en el año 2012 se registraron 20 escuelas privadas de bajo costo. No se cuenta con un dato actualizado al 2018. La matrícula de las escuelas privadas de bajo costo va desde los US\$6 (seis dólares) hasta los US\$30 (treinta dólares). Estas escuelas desarrollan las cuatro asignaturas centrales: ciencias, matemáticas, español y ciencias sociales, pero sin responder a un currículo común; centran la mediación pedagógica y los contenidos en los resultados. A pesar de esta débil propuesta académica, en el año 2012 la Conferencia Anual de Empresarios de Panamá declaró que las escuelas de bajo costo eran una alternativa válida, pues están libres de las interrupciones que se pueden generar por huelgas y marchas de docentes, infraestructura deficiente y otros. Es decir, el sector empresarial aplaude el empleo desregulado y flexibilizado como alternativa al sector público que garantiza regímenes laborales y derechos sindicales.

Es necesario prestar atención al proceso de las escuelas privadas de bajo costo, pues además implica una desregulación del trabajo docente al tiempo que exhorta a una apertura total de los mercados en educación.

En el año 2016, se impulsó la investigación “Una Nueva visión en educación. Un estudio sobre la educación en Panamá”, a cargo de *Goethals Consulting* y el Instituto de Estudios para una Sociedad Abierta (ISA Panamá) a cargo de Martin Krause e Irene Giménez. El documento señala: “El Estado tiene la obligación de financiar la escolaridad de las personas y dar a los padres la posibilidad de elegir la escuela a la que quieren que acudan sus hijos” (Krause y Giménez, 2016). Ambos proponen desregular completamente los parvularios, primaria y pre media y evitar la implementación de un currículo único. También han hecho referencia a los sindicatos, al indicar que “las escuelas públicas están dominadas por los sindicatos, un tema común en Latinoamérica. Pretender tener buenos logros en este escenario es una pérdida de tiempo”.

En Brasil el derecho a la educación superior también dio paso a un negocio

En 2005, se aprueba la Ley número 11.096/2005 que establece el programa Universidad para Todos en Brasil (**PROUNI**). Ese programa se ha considerado de avanzada porque promueve el ingreso a la universidad de estudiantes provenientes de familias vulnerables, especialmente estudiantes negros, mulatos, indígenas y de zonas rurales.

Las becas de PROUNI están dirigidas a personas que han finalizado la educación secundaria (media) en centros educativos públicos, o bien, en centros educativos privados en condición de estudiante becado. PROUNI también brinda becas a docentes activos que trabajen en la red de educación pública.

Si bien PROUNI salda una deuda histórica en materia de acceso y cobertura, genera un nuevo nicho de negocio privado en el sector superior, pues entrega becas o vouchers que pueden ser utilizados para financiar los estudios universitarios en centros educativos privados.

El sistema de vouchers preocupa pues, a pesar de generar un mecanismo de financiamiento, constituye una compra de servicios privados con fondos públicos. Solo en el 2016, el **Ministerio de Educación** de Brasil informó que a través del PROUNI entregaría vouchers por un total de US\$ 400 millones de dólares. Estos fondos estarían dirigidos en su totalidad a pagar los servicios educativos en establecimientos privados.

El sistema de *vouchers* ya se ha implementado en Estados Unidos y Chile en el nivel de primaria y actualmente existe un fuerte lobby para que sea implementado en México.

Tres escenarios de negocios privados

Estos escenarios de Colombia, Panamá y Brasil muestran los servicios de educación privada, robustecidos con el negocio de las escuelas privadas de bajo costo, las escuelas concesionadas y con el sistema de vouchers. Con excepción de la educación superior en Brasil, los otros dos esquemas coinciden en la desregulación del empleo en el sector educativo y en la violación del derecho a la libre asociación sindical.

Estos tres ejemplos muestran que el espacio educativo como nicho de negocio se muestra competitivo y versátil. Cualquier nuevo negocio de educación privada que quiera instalarse (por ejemplo, las escuelas privadas de bajo costo impulsadas por James Tooley) puede encontrar una fuerte competencia y conflicto de intereses en el terreno, a menos que genere alianzas o fusiones corporativas.

5. Las reformas educativas impulsadas y financiadas por BID y Banco Mundial

Las dinámicas nacionales anteriormente descritas, las cuales favorecen los negocios educativos, tienen un fuerte correlato en los mecanismos para el comercio y la privatización de la educación promovidos desde las Instituciones Financieras Internacionales. Por eso, se ha prestado especial atención al papel del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo en la promoción del endeudamiento de los países para financiar ciertas políticas educativas que contrarrestan el sentido público y universal de la educación y, por tanto, lo debilitan.

Según el **Informe del Banco Mundial** del 2016, el nivel de endeudamiento en América Latina es el más alto en el mundo en materia de educación (p.35). Llama la atención que se profundice la política de endeudamiento en países con un promedio de 4,5% del PIB para educación.

Para entender esta contradicción entre disponibilidad de fondos públicos para educación y profundización del endeudamiento, es necesario revisar las prácticas del modelo neoliberal, dirigidas a obstaculizar y limitar la acción del Estado. Los Estados latinoamericanos manejan presupuestos, pero no tienen la capacidad de adaptarlos a acciones no contempladas en la ley o en la planificación presupuestaria y que se presentan como “necesidades emergentes” en la gestión gubernamental.

Así, las IFI son una bolsa de recursos –que, a diferencia de los fondos públicos, son flexibles e inmediatos- para que los Estados respondan a un conjunto de actividades que no se pueden desarrollar con los presupuestos públicos. Cuantas más necesidades emergentes enfrenten los sectores educativos, más posibilidades de endeudamiento hay.

Ahora bien, las necesidades emergentes en educación las están orientando entes externos a la política educativa: el Banco Mundial apoya reformas en las estructuras de la carrera docente, el BID impulsa cambios en los contenidos educativos y las estrategias pedagógicas, el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presionan por alinear los contenidos educativos en torno a la innovación, las matemáticas, la informática y las ciencias.

Se han analizado un total de 260 documentos publicados por el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) de la IEAL, correspondientes a préstamos y cooperaciones técnicas entregados por el Banco Mundial y el BID a 16 países de la región en el periodo de 1992 al año 2017. Al revisar los contenidos de cuarenta préstamos del BID y del Banco Mundial para la educación en América Latina, el monitoreo desarrollado desde el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) ha identificado cinco áreas mayormente atendidas mediante estos préstamos, que se enlistan a continuación.

Tabla 2. Principales áreas de la Política Educativa financiada por Banco Mundial y BID

Área del préstamo	Elementos que la componen
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitaciones a Ministerios o Secretarías de Educación. • Creación de sistemas institucionales de información y monitoreo. • Fomento de sistemas de descentralización. • Transferencia de competencias ministeriales a otros actores: comunidades y grupos de la sociedad civil. • Gestión de alianzas público-privadas. • Recolección y análisis de datos. • Diseño de presupuestos por resultados. • Negociaciones y diálogos con el movimiento sindical (especialmente en el caso de préstamos que implicaron reformas profundas). • Estrategias de comunicación institucional (especialmente en el caso de préstamos que generaron reformas profundas).
Evaluación docente y evaluación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación docente. • Diseño de sistemas para vincular condiciones de trabajo/incentivos a resultados. • Evaluación estudiantil enfocada en lengua, aritmética y ciencias. • Diseño de sistemas de distribución estudiantil según rendimiento. • Financiamiento de participación de los países en las pruebas PISA. • Pago de servicios a terceros para evaluaciones docentes. • Impulso a Institutos de Evaluación Educativa autónomos (fuera de los Ministerios o Secretarías de Educación).
Nuevos modelos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de nuevos contenidos curriculares • Compra de servicios a ONG y actores privados para el diseño de contenidos y materiales educativos. • Alineamiento de currículo de secundaria con mercado laboral. • Impulso a programas de formación para el empleo. • Planes piloto para implementación de “modelos exitosos”. • Achicamiento de contenidos curriculares en secundaria.

Loan area	Components
	<ul style="list-style-type: none"> • Implantación de modelos jornada extendida. • Implantación de modelos a distancia para secundaria. • Implantación de modelos aglutinadores (Mega Colegios, Colegios del Siglo XXI, etc). • Análisis para cierre de centros educativos y reubicación en modelos aglutinadores. • Formación docente en servicio. • Promoción de modelos pedagógicos basados en la conectividad y la educación en línea.
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y concesión de obra. • Conectividad y plataformas de informática. • Pago a terceros para desarrollo de plataformas digitales.
Primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de nuevas legislaciones para la educación en primera infancia. • Promoción de alianzas público-privadas para la gestión de la educación y cuidado en primera infancia. • Promoción de concesiones para la gestión de la educación y cuidado en primera infancia. • Formación técnica y profesional en primera infancia. • Construcción de obra. • Gestión de redes comunitarias.

Fuente: Elaboración propia con base en documentos del Banco Mundial y BID.

En el caso de los préstamos y cooperaciones técnicas para El Salvador, Brasil y Perú se evidencia claramente que se destinan fondos a grupos privados para que elaboren material didáctico (Pupa en Brasil), desarrollen modelos pedagógicos (Mind Lab en Brasil y Scholas en Paraguay), diseñen el currículo para la formación a estudiantes de secundaria (Galpao Aplauso en Brasil y FEDISAL y FUSADES en El Salvador), o bien, instalen sus propios centros educativos (Innova en Perú).

La participación del Banco Mundial ha sido contundente, especialmente a la hora de financiar procesos que encarnan reformas educativas a largo plazo.

Una importante cantidad de reformas contempladas como parte de la iniciativa Educación para Todos (Dakar, 2000) fueron impulsadas y financiadas por el Banco Mundial. Este es el caso del préstamo de 1991 entregado al gobierno de El Salvador, denominado "Rehabilitación del Sector Social" a través del cual se generó un sistema de gestión educativa paralelo, manejado por grupos de madres y padres

de familia en las regiones rurales, mediante el Programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), esto postergó durante casi una década la responsabilidad del Estado salvadoreño de cara a la educación en estas zonas.

También es el caso de los dos préstamos más recientes del Banco Mundial en Ecuador, uno del año 2006 sobre Inclusión y Educación de Calidad (por US \$ 43 000 000) y otro del año 2015 para la reforma Educativa en zonas prioritarias (por US\$ 178 000 000). Ambos proyectos de préstamos hacen mención a la mejora de capacidades institucionales para la contratación de docentes y la distribución de fondos, así como el diseño del currículo y de la gestión de centros educativos.

Igualmente, el Banco Mundial ha sido el impulsor y financiador de reformas profundas que transforman la educación secundaria para, por un lado, alinearla con el mercado laboral y, por otro, segmentarla en sistemas diferenciados para aquellos jóvenes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, una visión coincidente con las recomendaciones de la OCDE y del propio Banco. Este es el caso del préstamo más recientemente aprobado en Brasil, por US\$ 150 000 000 (ciento cincuenta millones de dólares) para reformar la educación secundaria diversificada (últimos años de la educación secundaria). La reforma se concentra en la disminución del currículo de 13 asignaturas a 4 (prioriza matemáticas, portugués e inglés y da la oportunidad de elegir una cuarta materia complementaria). El documento del préstamo advierte de los riesgos de un conflicto social a causa de los posibles despidos de docentes en que se deba incurrir y prevé fondos específicos para pagar consultorías relativas a la negociación y diálogo “preventivo” con las organizaciones docentes.

El Banco Mundial ya había impulsado una reforma similar en el año 2010 en México, cuando, mediante el proyecto “Educación secundaria superior (MUSE)”, se financiaron US\$ 700 000 000 para continuar implementando un bachillerato basado en competencias, enfocado en aumentar el número de estudiantes graduados que se insertaban en el mercado laboral. El documento del Banco indica que esta estrategia responde a las recomendaciones de la OCDE en materia de “simplificar” la formación secundaria para las y los estudiantes en mayor riesgo social. En esa ocasión, el Banco describió cómo los sindicatos docentes (denominados subsistemas en el documento del Banco) habían apoyado la Reforma.

Con relación a las cooperaciones técnicas no reembolsables en las que incurre el BID, se ha observado que tienen la intención de “prototipar” proyectos. Así, se han revisado cooperaciones técnicas que financian proyectos pilotos -desarrollados

por ONG y grupos privados- que luego tratarían de escalar a políticas educativas a nivel nacional. Es por ello por lo que se debe prestar atención a las cooperaciones técnicas, pues pueden dar pistas de cuál es la agenda de negocios educativos que estaría tratando de impulsar el Banco.

Se ha observado un aumento de cooperaciones técnicas cuando hay cambio de gobierno en los países y el Banco entiende que el país estaría dispuesto a generar reformas educativas a largo plazo. Tal es el caso de Perú, donde el BID brindó once cooperaciones técnicas entre 2008 y 2017, mayoritariamente enfocadas en temas de gestión administrativa y diseño curricular. Esto se replica en el caso de Chile, donde el BID entregó ocho cooperaciones técnicas del 2008 al 2016. También se observa una concentración de cooperaciones técnicas en Colombia, que coinciden con los diálogos de Paz, donde desde el 2013 el BID entregó seis cooperaciones técnicas, enfocadas en prototipar modelos educativos en zonas rurales, gestión escolar y jornadas extendidas.

Llaman la atención las cooperaciones técnicas para la formación para el empleo, específicamente el proyecto "EDUCAME" en El Salvador que en el año 2008 recibió US\$150 000, o el proyecto de la Fundación Monge "Generando capacidades en la nueva fuerza laboral para la Economía del Conocimiento", en Costa Rica, que recibió US\$ 1 200 000 en el año 2015. En esta misma línea, se entregó una cooperación técnica por US\$ 973 000 al proyecto "Nuevas Oportunidades de Empleo para Jóvenes en Valparaíso- Alianza NEO Chile" en el año 2016. Estas Cooperaciones técnicas están sondeando los posibles modelos para reformas curriculares que alineen la educación secundaria con las necesidades del mercado laboral, recomendadas por la OCDE, el BID y el Banco Mundial.

También se ha observado una tendencia a financiar cooperaciones técnicas para implementar plataformas virtuales y de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Entre otros, se revisó la cooperación técnica para el proyecto "E- Learning en LAC: 3 Contextos de Ambientes Personalizados de Aprendizaje (APA), en Chile, que recibió US\$ 325 000 del año 2011; el proyecto Aumento de la Impacto de las TIC en Honduras, que recibió US\$ 500 000; y el proyecto "Alianzas público-privadas para la innovación educativa", que recibió US\$ 1 000 000 y que propone copiar el modelo educativo basado en TIC de la ONG argentina "Scholas".

Otro ejemplo es el caso de las escuelas privadas "Innova Schools" en Perú. Estas fueron fundadas en el año 2005 por la empresa Colegios Peruanos S.A.C. (en ade-

lante, CP). En el 2010, CP es comprada por *NG Education Holdingsgroup* (del Grupo Interbank) y *NG Capital Partners de Nexus Group*. En el año 2012, el BID aprueba un préstamo de US\$15 millones de dólares, con posibilidad de ampliarlo en US\$10 millones más, para financiar la ampliación de la red de Escuelas Innova. Llama la atención que las y los docentes de las Escuelas Innova son capacitados en la **“Universidad Corporativa”** propiedad del propio grupo privado. Los fondos del préstamo también incluyen la formación docente, por lo que *NG Education Holdingsgroup* (del Grupo Interbank) y *NG Capital Partners* pueden auto-comprarse los servicios de formación docente.

Los monitoreos del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE) de la IEAL han identificado cómo los préstamos estipulan la contratación de consultorías para un amplio espectro de actividades. Basar una gran cantidad de fases de la política pública en endeudamiento implica generar y ejecutar un conjunto de presupuestos educativos paralelos –los préstamos– en los que los sectores sociales, e incluso políticos, no pueden incidir. Esta dependencia a los fondos de las IFI no se interrumpió durante los años de gobiernos democráticos y populares en la región. Es decir, el modelo de dependencia y de construcción de una agenda paralela en educación en base al endeudamiento siguió avanzando en la región.

La región centroamericana presenta un alto nivel de endeudamiento con el Banco Mundial y con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Los Monitoreos del Comercio Educativo desarrollados por el OLPE ha revisado un conjunto de préstamos de estas entidades por más de US\$ 300 000 000 (trescientos millones de dólares) para cubrir el desarrollo y la implementación de políticas educativas, desde procesos de reforma de las carreras docente hasta procesos de evaluación y levantamiento de datos estadísticos. Preocupa el nivel de endeudamiento subregional, pero, especialmente, el peso de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI) en la toma de decisiones educativas en la región.

5.1 Los fondos rápidos de la iniciativa Fast Track

En el año 2002, se inicia la iniciativa de Vía Rápida del Banco Mundial (*fast track initiative*, en inglés), la cual se lanza como resultado de la Conferencia de Monterey en el año 2002, en la que el Banco Mundial, las agencias de la ONU y otros actores deciden generar un mecanismo para agilizar la aprobación y el desembolso de fondos en los países que no son elegibles para créditos de la AIF-Banco Mundial.

Los fondos movilizados mediante la iniciativa *Fast Track* estarían dirigidos a apoyar los planes de Educación Para Todos (EPT), aprobados en el marco de Dakar, y los planes de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, para impulsar la educación primaria y preescolar, la implementación de las reformas educativas contempladas como parte de la EPT y mandatadas en los acuerdos de Dakar, la evaluación educativa y mecanismos de monitoreo y la expansión de créditos en esta misma línea (Banco Mundial, 2002).

Los fondos de la iniciativa *Fast Track* estaban disponibles para los países que no fueran elegibles para préstamos de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), que, en el caso de América Latina, para ese momento eran Honduras, Nicaragua y Bolivia.

Estos fondos se entregaron con condiciones “más flexibles” a cambio de que los países presentaran planes de inversión con indicadores de seguimiento y con criterios para mejorar la transparencia. Otro requisito para recibir los fondos era que los planes de los países se guiaran por los criterios de armonización de las políticas y la gestión pública, definidos en la **Declaración de Roma para la Armonización** del año 2003, que definía que la Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD) debía regirse por las recomendaciones técnicas de los Bancos y de la OCDE. Llama la atención que, entre otras cosas, la Declaración de Roma insta a las organizaciones firmantes a generar un sistema de incentivos para sus directivos y funcionarios que apelaran con mayor éxito a la alineación de la gestión en los diferentes países que recibirían las ayudas.

A partir de 2004, a los países se les orientó a obedecer, además, los lineamientos para una “gestión orientada por resultados del Desarrollo”, definidos en el año 2004 en la Mesa Redonda de Marrakech.

Un ejemplo de lo que podían implicar estas condiciones se encuentra en el documento “Plan de Bolivia para alcanzar la Educación para Todos” (2002), elaborado por el Banco. Este analiza las oportunidades para la participación de Bolivia en la iniciativa *Fast Track*. El documento explica que, si bien el Estado Boliviano y los

gobiernos municipales tenían diseñados un conjunto de planes para desarrollar el proceso educativo nacional, los fondos transferidos no podrían financiar planes que respondieran únicamente a una propuesta del Estado, dado que las instituciones multilaterales y las agencias de cooperación no confiarían en un plan totalmente diseñado por un país (*country ownership*). Por tanto, los países debían presentar propuestas que incluyeran los criterios estipulados mundialmente en las Metas de Desarrollo del Milenio. Es decir, los fondos se entregaban también bajo la condición de que los planes presentados por los países estuvieran alineados con las prioridades de las entidades donantes, en este caso, cumplir la meta de cobertura en educación preescolar y primaria, más allá del formato de gestión para alcanzarlo (p. 8).

A pesar de ser elegible para la iniciativa de la vía rápida, y de que el Banco Mundial había presupuestado alrededor de US\$ 300 millones de dólares, el gobierno de Bolivia se abstuvo de presentar una propuesta al Banco. Una de las explicaciones encontradas fue que, como se ha explicado, dichos fondos no respondieron estrictamente a las políticas definidas por el gobierno central ni por los gobiernos municipales, pues, como ya se explicó, el Banco requería que se financiaran acciones alineadas con los intereses de los donantes.

Los países que recibían fondos se veían presionados para entregar resultados y reportes (según los lineamientos de Marrakesh). El volumen de los desembolsos de la iniciativa *Fast Track* no devino en una gestión más robusta de los Estados, porque no se planificaron como tal. Los desembolsos buscaban lograr la implementación rápida y ágil de servicios educativos.

En el año 2008, el Banco Mundial y otros organismos crearon el mecanismo de Fondos Regionales de la Sociedad Civil para la Educación, a través de los cuales se financiaría la participación de actores privados y ONG en la prestación de servicios educativos, así como la evaluación de la ejecución de la Iniciativa de la Vía Rápida. Comprar estos servicios a terceros les ofrecía a los gobiernos una forma de generar los resultados y reportes con la brevedad que el Banco exigía.

En Nicaragua, los **desembolsos** hechos por el Banco Mundial en el marco de la iniciativa *Fast Track* desde el año 2002 hasta el año 2008 sumaron un total de US\$ 400 700 000 dólares. Es decir, a partir de la iniciativa *Fast Track*, el segundo país más pobre de América Latina, después de Honduras, recibió fondos para ejecutar proyectos educativos que, en ese momento, representaban el 6,7 % de su deuda externa total para el año 2003 (**Banco Central de Nicaragua**, 2005). En el caso de

Honduras, los fondos entregados entre el año 2003 al año 2015 fueron de US\$ 348 millones de dólares (BM; 2016).

Cabe destacar que los tres países beneficiados por la iniciativa Fast Track continúan enfrentando importantes niveles de inequidad en materia educativa y, en el caso de Honduras y República Dominicana, el magisterio continúa siendo perseguido y responsabilizado de los resultados en educación.

5.2 BID y Banco Mundial prototipan modelos pedagógicos. Los casos de SABER, SUMMA y CIMA .

Tal y como se ha presentado, el conjunto de préstamos del BID y del Banco Mundial contienen propuesta pedagógica y orientan las reformas educativas de la región. Es decir, se colocan fondos para un proyecto educativo específico, alineado con la mirada de las IFI.

Para difundir esa mirada propia de la educación, tanto el Banco Mundial como el BID han puesto a disposición portales en línea que dan cuenta de experiencias pedagógicas y “buenas prácticas educativas”. En los portales de **SABER** del Banco Mundial y de **SUMMA** y **CIMA** del BID, se presentan contenidos educativos, herramientas didácticas y modelos de gestión, entre otros, que las Instituciones Financieras consideran exitosas y eficientes y, en consecuencia, estarían dispuestas a financiar, replicar y escalar. Estos portales difunden parte de la propuesta pedagógica de los Bancos.

La estrategia para la Educación 2020 del Banco Mundial denominada “**Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo**” explica que el Banco va a apoyar a los países a generar sistemas de monitoreo y evaluación para facilitar la información sobre los resultados de los fondos que está entregando el Banco. En esta línea, el Banco diseñó el Enfoque de Sistemas para Mejores Resultados en la Educación: SABER (por las siglas del nombre del sistema de monitoreo en inglés: *System Approach for better Education Results*). **SABER** recupera datos que permiten comparar tanto las políticas educativas como las instituciones educativas entre los países. En América Latina, **SABER** ha recuperado experiencias sobre las respuestas dadas por las “comunidades educativas” afectadas por la violencia en Honduras, Nicaragua y en Colombia y sobre las políticas de formación y de contratación de docentes en Paraguay.

Los datos se construyen a partir de experiencias educativas -tanto pedagógicas como de gestión y administración- financiadas con préstamos y/o donaciones del banco, y que pueden considerarse como “buenas prácticas” de enseñanza-aprendizaje y de gestión educativa que pueden ser llevadas a otros países y priorizadas en la toma de decisión para el financiamiento.

A partir del sistema SABER, el Banco ha desarrollado un monitoreo de la formación para el empleo (SABER-DfD por las siglas de esta variante en inglés: *SABER Work Force Development*) y el Proyecto de Evaluación de la Formación: TAP (por las siglas del nombre en inglés: *Training Assessment Project*). TAP sistematiza y compara las características de los modelos de formación de la fuerza laboral para el empleo, compara los resultados y analiza posibles acciones en materia de formación para el empleo (Banco Mundial, 2017), asimismo, busca las experiencias más exitosas para alinear el aprendizaje - y para poner presión sobre los sistemas educativos- según las demandas del mercado laboral y las nuevas tareas.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha lanzado dos iniciativas que llaman la atención por provenir de un banco. La primera es el Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes (**CIMA**), que se plantea como un repositorio de información y estadísticas comparables al servicio de “los tomadores de decisiones” en materia de política educativa en la región.

La segunda iniciativa del BID es en conjunto con la Fundación Chile y es el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA). El Laboratorio tiene el apoyo de los Ministerios de Educación de México, Perú, Colombia, Ecuador, Brasil, Chile y Uruguay. El **SUMMA** cumple la función de recopilar y difundir buenas prácticas, así como de evaluar diversos métodos educativos desde la perspectiva de costo beneficio.

El BID quiere ahora generarse a sí mismo un nuevo nicho de negocios de educación y desde el BID-CIMA anuncia que ofrecerá capacitaciones y procesos de formación de capacidades mediante talleres y entrenamientos (p.5). Además, establece la finalidad de dar apoyo a los países para que participen en pruebas internacionales estandarizadas, mejoren la recopilación y el uso de datos y de toma de decisiones con base en los datos. El portal ofrece datos y estadísticas relativas al estado de la educación en América Latina y el Caribe y pretende ser el referente de consulta para las esferas gubernamentales que deben tomar decisiones, así como investigaciones y actores interesados en monitorear los avances en educación.

Los datos pretenden ser comparables entre los países y se nutren de encuestas de hogares, datos administrativos recopilados por las autoridades educativas en los países y resultados de pruebas de rendimiento educativo. El BID-CIMA dibuja el panorama de la educación regional desde el punto de vista del Banco, mediante **cuarenta indicadores** que se ofrecen a través de un repositorio de datos educativos denominado EDULAC y que ofrece información en seis áreas: aprendizaje, cobertura, eficiencia, infraestructura, presupuesto y contexto, entendido como la comunidad estudiantil. Los aprendizajes se miden en forma de tasas de aprobación y desempeño en las pruebas internacionales estandarizadas (PISA de OCDE, SERCE y TERCE de la UNESCO, etc.). La cobertura se mide con base en tasas de asistencia, los indicadores eficiencia se basan en datos de graduación y los de presupuesto en el gasto educativo de los países, desagregados en gasto por estudiante, por nivel y en salarios docentes, entre otros.

¿Por qué detenerse en estas comparaciones de modelos educativos?

Las organizaciones sindicales deben observar estas “experiencias exitosas”, pues las mismas dan cuenta de los elementos de política educativa a los que están orientándose las IFI y, por tanto, para los que hay financiamiento disponible. Es decir, la comparación de estas experiencias brinda datos para definir las áreas educativas que recibirán mayor atención e inversión. Desde el punto de vista del comercio educativo, SABER, SUMA y CIMMA se constituyen en instructivos para orientar las políticas educativas en las que debe o puede invertir, así como el tipo de servicio educativo que deben ofrecer los grupos privados.

La publicación de los análisis comparativos y las valoraciones sobre el impacto de las principales reformas educativas también brindan una noción del sentido en que las IFI esperan homogenizar los procesos pedagógicos en la región, por ejemplo, la reducción de los currículos escolares en función de las pruebas PISA, la relación del pago docente según el rendimiento estudiantil y la gestión descentralizada de los sistemas educativos.

Los documentos dejan ver que las propuestas pedagógicas de los Bancos no riñen con las metas de la Agenda 2030 ni con las recomendaciones de la OCDE para las reformas en los sistemas educativos. Es decir, el mandato de “armonización” de la Declaración Roma 2003 está siendo atendido y las agendas globales para la educación en los países empobrecidos están alineadas a las perspectivas impuestas por los financiadores.

5.3 El Banco Mundial y la evaluación estandarizada

El sector financiero está guiado por la capacidad de éxito del negocio. Para ello, se requieren datos de desempeño que permitan analizar la eficiencia de las inversiones y sirvan de base para la toma de decisiones. En ese sentido, no es gratuito que el Banco Mundial, como principal financiador de las políticas educativas, sea también el principal defensor de los procesos de evaluación estandarizada, de monitoreo y de comparación de resultados del desempeño en educación. Los datos educativos le permiten al Banco tomar decisiones sobre sus nuevas inversiones sobre a cuál le prestará y para qué le prestará.

El impulso de la evaluación estandarizada, aplicada tanto a docentes como a estudiantes, también ha sido parte de las agendas mundiales educativas y las agendas de financiamiento, tanto del BID como del BM. También la OCDE se encuentra promoviendo 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.

Jomtien indicaba: “determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados”. Dakar hiló más fino y propuso: “Definición y evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores”, así como “efectuar un seguimiento más eficaz y regular de los progresos realizados en el cumplimiento de las finalidades y objetivos de la Educación para Todos” (UNESCO, 2000), mediante sistemas de evaluación del desempeño. Finalmente, Incheon establece la necesidad de contar con “sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas” (UNESCO, 2015) y la cooperación internacional debe colaborar con el establecimiento de estos sistemas.

A los sindicatos de educación debe alertarlos el hecho de que Incheon propuso que los sistemas de información incluyeran datos sobre cuál es el monto que las familias invierten en educación. Manejar los números sobre cuánto están dispuestas las familias a invertir en educación permite hacer prospecciones de negocios sobre cuál es el mercado para la educación no gratuita.

Por su parte, el Banco Mundial continúa financiando procesos evaluativos de gran escala, como introducción de reformas educativas. El informe **Profesores excelentes**,

cómo mejorar el aprendizaje en América Latina del Banco Mundial señala que contar con datos claros sobre el rendimiento educativo es una herramienta clave para implementar las reformas educativas, especialmente las reformas orientadas a criterios de calidad enfocados en el rendimiento estudiantil y docente y a las contrataciones y aumentos salariales condicionados por el desempeño (p. 49).

El informe recomienda que las reformas educativas en torno a la calidad se planifiquen de forma que se reduzca el nivel de conflicto con los sindicatos. Señala una receta de tres pasos:

- el primero es la evaluación estudiantil,
- el segundo paso es condicionar los fondos para las escuelas al rendimiento estudiantil,
- el tercero es la evaluación docente y la oferta de bonificaciones financieras según el rendimiento docente (p.49).

En ese documento, el Banco Mundial recomienda recurrir a la actuación de expertos externos (p. 44) para aumentar la legitimidad de las evaluaciones y que se vinculen los ascensos en el escalafón profesional a la medida de conocimientos y capacidades, dejando de lado la antigüedad (p.43). Igualmente, sugiere buscar más evidencia sobre el impacto de las políticas que reducen la estabilidad laboral como estrategia para mejorar el desempeño y reclutar una nueva generación de docentes, como estrategia para disminuir el conflicto y facilitar que se vincule la estabilidad laboral y el salario al desempeño (p.50).

El documento señala el rol de los sindicatos docentes en las reformas educativas. Reconoce el valor de la negociación y de la defensa de los salarios, pero acusa al magisterio de encontrarse lejano de los intereses de los estudiantes, familias y del sector empleador que necesita contratar personal capacitado (p.48). El documento recurre a las situaciones de México, Ecuador y Perú como evidencia de que los sindicatos están perdiendo la capacidad de oponerse a reformas educativas (p.48) y explica que los grupos gobernantes recurren menos a la capacidad de voto de los sindicatos y más al apoyo popular y social para emprender esta reforma. Este apoyo se logra con campañas mediáticas que visibilizan las faltas en el sistema educativo (p.49).

El Banco recomienda a los gobiernos que establezcan un diálogo directo con la sociedad para colocar el debate sobre la calidad a través de los medios de comunicación masiva. Este diálogo directo invisibiliza (e incluso descalifica) a los sindicatos del magisterio como

contrapartes legítimas en el sector educativo y prioriza el apoyo de la sociedad civil para ir adelante con los procesos de evaluación, dirigidos a “mejorar la calidad”.

La inversión en procesos evaluativos de gran escala como Aprender, en Argentina, y la evaluación convocada por el INEE, en México, está alineada con la propuesta del Banco Mundial. En México, ya se observa el avance de una Reforma Educativa y se debe monitorear el papel de la convocatoria masiva para la evaluación lanzada en enero de 2017 por el INEE en este proceso de reforma. Dicha convocatoria incluyó el llamado a concurso de equipos técnicos que pudiesen evaluar el desempeño docente y estudiantil, el diseño curricular y los mecanismos de gestión y administración institucional, entre otros (INEE, 2016). En Argentina, el proceso de evaluación estandarizada denominado **Aprender** se inició en el año 2016. Se trata de una evaluación impuesta y obligatoria de los aprendizajes de las y los estudiantes del último año de primaria y los últimos dos años de secundaria. La Secretaría de Evaluación Educativa en Argentina ha comunicado que los resultados de Aprender deben orientar el diseño de los planes institucionales en cada centro educativo.

En este momento se hace más vigente la propuesta sindical de cara a una evaluación no punitiva enfocada en el proceso educativo como un sistema. En el marco de la elaboración de propuestas de políticas educativas alternativas, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano también ha promovido que los sindicatos planteen una propuesta de evaluación que comprenda al sistema educativo como un todo y no enfocada en resultados individuales.

Los sindicatos de educación en América Central han señalado que el establecimiento de pruebas de evaluación estandarizadas y la transformación de las condiciones en la contratación docente de forma inconsulta y no participativa debilita la educación pública e implica una clara intromisión de las IFI en la toma de decisiones en materia de política educativa.

5.4 Financiar un currículo global en el siglo XXI: contenidos educativos para el emprendedurismo y el futuro del empleo

Una parte fundamental de la propuesta de aprendizaje de los Bancos es la intencionalidad y el carácter que le impregnan a los modelos educativos que financian. En el caso de los contenidos educativos, especialmente para el nivel de secundaria, se observa una fuerte presencia del impulso a la educación para el empleo y el em-

prendedurismo. Esto coincide con la receta curricular presentada por la OCDE para los países del sur.

Como se ha explicitado, un conjunto de préstamos del BID y del Banco Mundial argumentan que las y los jóvenes “parecen enfrentar crecientes dificultades en la transición de la escuela al trabajo” (BID, 2014, p1.). Para ello, estos desembolsos apoyan iniciativas que concilien o complementen el currículo educativo de secundaria con las exigencias del mercado y, especialmente, con las denominadas “habilidades blandas” y “habilidades del siglo XXI” como estrategia para combatir el desempleo juvenil (*soft skills*).

Dichas habilidades blandas se concentran en la capacidad de diálogo, de trabajo en equipo, de toma de decisiones, de liderazgo y de resolución de problemas, entre otros. El discurso sobre las habilidades del siglo XXI también se encuentra en las argumentaciones a favor de las evaluaciones estandarizadas (como PISA) y son el centro de atención del **Laboratorio SUMMA para la innovación y la investigación en educación** del Banco Interamericano del Desarrollo.

La expectativa de que el currículo educativo se vincule con las necesidades del mercado no es nueva. Lo que llama la atención es el reduccionismo con que se pretende instalar la noción de que basta con adquirir un conjunto de herramientas y conocimientos para vencer las brechas sociales y para dar enfrentar ese 18,7% de desempleo juvenil que vive la región.

Durante el periodo del 2002 al 2008, América Latina mostró un crecimiento económico del 4%. Este crecimiento se gestó gracias a la facilidad de acceso al crédito, el alza en los precios de los commodities exportados por la región y gracias a las políticas socioeconómicas de un conjunto de gobiernos latinoamericanos del campo democrático y popular que propusieron una ruptura con algunas facetas del modelo neoliberal, lo que amplió la política social y fortaleció el rol del Estado, al tiempo que logró bajar los índices de pobreza hasta en 10 puntos porcentuales (**FMI, 2011**).

Esta reducción de la pobreza no resultó como condición inmediata del crecimiento económico, ni tuvo un origen espontáneo. Fue producto de un conjunto de políticas, entre ellas políticas laborales relativas a la formalización del empleo, mejora del salario mínimo, la cobertura de la seguridad social y la negociación sindical.

Dicha tendencia de crecimiento se revirtió a partir del año 2008 con la crisis finan-

ciera en las economías centrales. Aunado a ello, el regreso al poder de gobiernos con signo neoliberal en América Latina ha traído una nueva era recortes de la inversión pública y la política social, lo cual limita, a su vez, la regulación estatal. Es en este contexto regional que en el año 2014 el desempleo juvenil en América Latina era del 14%. Un año después aumentó al 15% y para junio del 2017 esta cifra alcanzó un 18,7%, y triplicó el desempleo de personas adultas. Además, seis de cada diez jóvenes que trabajan lo hacen en condiciones precarias del mercado informal de la economía (OIT, 2017).

Ante la falta de políticas de empleo formal de la población juvenil, los programas de los sistemas educativos que brindan capacitación para el empleo se convierten en una simple “restitución” del derecho al empleo a través de la dotación de conocimientos técnicos que no logra impactar en las tasas de ocupación (SITEAL, 2015). No obstante, el Banco Mundial y el BID insisten en que los países en vías de desarrollo deben acercar sus currículos educativos al emprendedurismo (BM, 2013) y a la innovación (BID, 2014) para responder al desempleo juvenil y a las necesidades de inclusión social de esta población.

No son pocos los análisis que colocan la mirada en los sistemas educativos y los responsabilizan de no mantener una correspondencia con los requisitos del mercado y de su naturaleza cíclica. Esta tendencia se observa en el **Reporte de Competitividad** del Foro Económico Mundial del año 2016, el informe **Desarrollar las habilidades Correctas** de la Organización para el Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y el informe **“La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio”** de la Comisión para la Educación instalada por el banco Mundial y las Naciones Unidas.

Los tres documentos 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. Estas “habilidades del siglo XXI” priorizan los conocimientos en matemática, informática, ciencias y un segundo idioma. También hacen referencia a las “habilidades blandas” como el liderazgo, la innovación, la capacidad de tomar decisiones y de adaptación al cambio constante. Como aporte a la conciliación del currículo educativo con las exigencias del mercado, la Comisión para la Educación propone además potenciar la participación del sector privado y empresarial en las decisiones educativas de orden público “y expandir el rol de los empleadores en el diseño y en impartir educación” (p.9).

Por su parte, el BID ha sostenido que el paso por el sistema educativo provee a las y los 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 a través 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.

El estudio del año 2016 sobre **Escasez de Talento** del Grupo ManPower Latinoamérica (empresa dedicada a la tercerización del empleo para obras de infraestructura y servicios) afirma que América Latina presenta altos niveles de desigualdad porque “no es innovadora” y que la población joven tiene dificultad para encontrar empleo porque “no es suficientemente” emprendedora (*Manpower*, 2016). Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la pobreza y de la exclusión recae sobre las propias personas, no sobre la gestión política ni la estructura económica. Es decir, se traslada la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a fuentes de trabajo formal y se recarga este rol sobre las personas.

Este tipo de enfoques nacen y se fortalecen en un modelo económico en que el Estado se des-responsabiliza de garantizar un conjunto de derechos, entre estos el empleo, y las personas se ven obligadas a responder individualmente a la dinámica del mercado, sin que medie la regulación ni la gestión estatal. Desde esta perspectiva, el desempleo se lee como un fracaso individual y no como el resultado de una estructura socio económica.

Al confrontar la existencia de programas de emprendedurismo y de formación de jóvenes para el empleo con el discurso de la incertidumbre del mercado de trabajo del futuro, se evidencia una contradicción. Por un lado, se insiste en la necesidad de capacitación y de adquisición de herramientas para insertarse en el mercado laboral, pero, por otro, se advierte que no hay una lectura clara del comportamiento laboral de ese futuro y, por tanto, no hay garantía de que se cerrarán las brechas de inclusión y de ocupación.

Queda en evidencia un cinismo estructural: se propone reducir la desigualdad social y la pobreza con un paquete curricular en matemática o en informática, mientras se ignora el contexto socio político y la estructura establecida desde un modelo económico. Ese mismo modelo ya anunció que no hay certeza sobre la posibilidad

de absorber la mano de obra –incluso la calificada–, pero le exige al sistema educativo que continúe calificando a las personas en función de un mercado de trabajo que exige un conjunto de habilidades. Al mismo tiempo, crece la lasitud de las políticas de empleo y la promoción del emprendedurismo como formato de trabajo aspiracional, en especial, para las personas jóvenes en contextos de exclusión social.

La des-responsabilización del Estado en materia de política de empleo también encuentra eco en la argumentación sobre el carácter cambiante e incierto del mercado de trabajo del futuro y en la existencia de un paquete de habilidades indescifrables, tan sorprendidas y novedosas, que ningún Estado latinoamericano podría prever. Junto con esa suerte de incertidumbre aceptada y asimilada por actores públicos y privados, parece surgir un mandato social para ser suficientemente emprendedor e innovador a fin de encontrar un nicho de subsistencia, ante un Estado incapaz de proteger el derecho al empleo en el mercado del futuro.

Promover un sistema educativo para el emprendedurismo parece estar funcionando como un eufemismo ante la ausencia de políticas de empleo, sería necesario que, junto con los programas de capacitación para el empleo, microcréditos y las reformas a los currículos educativos, se refuercen los servicios estatales de intermediación de empleo y la promoción de prácticas empresariales para la contratación de personas en condición de primer empleo. Para esta primera tarea, se requiere que el Estado regule las condiciones de empleo y establezca pisos salariales y cuotas de participación juvenil en el mercado laboral.

5.5 El Banco Mundial y el desmembramiento de los sistemas educativos en los países del Sur

La tendencia de reducir los contenidos educativos y de responsabilizar al sistema educativo por el desempleo en los países vuelve a presentarse en el Informe del Banco Mundial **“Aprender. Hacer realidad la Promesa de la Educación”** publicado por el Banco Mundial en noviembre del 2017.

El informe plantea un cambio de enfoque para el tratamiento del proceso educativo en los países en desarrollo: el interés 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.

El Banco Mundial está colocando **el aprendizaje** –y no la educación– como el objetivo

de la inversión y de las políticas. En un lapsus cualitativo, el Banco deja atrás el llamado de la “Educación para todos” que se impulsó a nivel mundial en el año 2000 y propone el “Aprendizaje para todos” (p. 16) como la nueva agenda “mundial”.

Se entrecomilla el término mundial, pues la pauperización del proceso educativo en un proceso de aprendizaje parece imponerse exclusivamente para los países pobres.

Al leer el informe APRENDER, se puede observar una focalización del análisis en los malos resultados en los países del sur económico. Para el organismo financiero, las políticas educativas que quieran impulsarse- y financiarse- en los países pobres, deberán diseñarse con base en los resultados y las evidencias (p. 16). Por ello, al priorizar el nivel de aprendizaje, los procesos de evaluación adquieren un papel central, para lo cual el informe APRENDER advierte sobre la necesidad de crear los sistemas adecuados para el monitoreo y la evaluación que permitan encausar las reformas.

Por otra parte, con el argumento de los malos resultados en el aprendizaje, el documento deslegitima a las políticas públicas como mecanismo para la construcción de igualdad. El Banco insiste en que

“los problemas de ausentismo docente, falta de insumos y mala administración suelen ser más graves en las comunidades más pobres. Los patrones de gasto normalmente desfavorecen a las comunidades marginadas (...). En consecuencia, el efecto de las políticas públicas es acrecentar las brechas sociales en lugar de ofrecer a todos los niños una oportunidad para aprender” (BM, 2017, p.12).

Desde esta lógica, es de esperarse que el Banco Mundial continúe impulsando el financiamiento de proyectos dirigidos a la creación de mecanismos de evaluación estandarizada, incluso en el nivel de primaria.

El Banco Mundial insiste en basar la toma de decisiones en los resultados del aprendizaje, pues esto puede orientar a una acción cortoplacista carente de la lógica de sistema que debe tener la educación.

¿Cuáles son los componentes de la mirada educativa del Banco Mundial?

El documento permite reconocer al menos cuatro áreas para las cuales el Banco estaría promoviendo el endeudamiento para los siguientes años en los países en desarrollo:

1. La **transición de los sistemas educativos** hacia mecanismos de administración del aprendizaje de competencias y de adquisición de herramientas para el empleo.
2. El impulso de la **descentralización y la autonomía escolar**, mediante la capacitación en temas de gestión y formas de administración para el personal.
3. La alineación de los actores en torno al aprendizaje mediante la promoción de coaliciones de la “sociedad civil” y el sector empresarial para participar en los procesos escolares.
4. El establecimiento de **mecanismos estandarizados de evaluación** del desempeño estudiantil, especialmente en capacidad lectora y aritmética, como base para el diseño de políticas educativas.

Las líneas de acción que propone el informe del Banco Mundial constituyen la hoja de ruta para desensamblar el sistema educativo en los países del sur. Se llama a priorizar la administración de los procesos educativos centrados en el desempeño y no a pensar las mejoras sistémicas centradas en el valor de la educación pública como un derecho social que cohesiona e integra a la comunidad educativa.

El informe APRENDER señala a los países del Sur económico que para “competir en la economía del futuro (...) necesitan contar con sólidas habilidades y herramientas básicas que favorezcan la adaptabilidad, la creatividad y el aprendizaje permanente” (BM, 2017, p. v).

Con este fin, el Banco Mundial insiste en dirigir recursos para seleccionar metodologías y opciones pedagógicas que se consideran “exitosas” y que ayuden a instalar metodologías centradas en el aprendizaje de contenidos medibles. Se parte de que el mundo ya tiene suficiente evidencia sobre los procesos neurológicos mediante los que aprenden las personas y de que esta evidencia debe ser la guía para las innovaciones educativas.

Además, Banco Mundial señala que hay causas políticas y técnicas que son responsables de los bajos niveles de aprendizaje. Dicha entidad llama a movilizar a “las partes interesadas” (p. 4) para apoyar a las y los maestros que quieran ser innovadores. Entre las causas técnicas se indica la falta de autonomía de los centros educativos, así como la poca capacidad de gestión del personal directivo (p. 11). El documento argumenta que “la capacidad de gestión de los establecimientos escolares tiende a ser más baja en países de menores ingresos y la capacidad de gestión es mucho más baja en las escuelas que en el sector de manufactura” (p. 11).

Las luchas docentes: una dificultad técnica y política para el aprendizaje

Nuevamente, el Banco Mundial coloca el peso de los resultados educativos en el personal docente y asegura que “los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas” (p.10) al tiempo que informa sobre estudios (no nombrados) sobre el ausentismo docente. El informe indica que “no se pretende culpar a los docentes” (p. 10) sino al sistema educativo que no apoya al personal docente, pero los datos en los que se hacen énfasis indican lo contrario. Un ejemplo es el abordaje que se hace del ausentismo docente, en el que se comparan casos entre países en materia de docentes ausentes del centro educativo o bien, que están en el centro educativo, pero que no están en el aula.

También se descalifican las luchas por los derechos laborales, en especial, la dignificación del salario y la estabilidad en el trabajo docente, pues se sostiene que, al defender estos derechos, el personal docente defiende políticas que no necesariamente están “alineadas en torno al aprendizaje” (p. 13) y que más bien se constituyen en intereses en pugna, opuestos al bienestar de las y los estudiantes e incluso a la “ética profesional” (p. 14).

La misma descalificación se hace de la defensa de los derechos laborales por parte del sector de funcionarios y directivos. Según el documento del Banco, la defensa de los salarios y la estabilidad laboral son intereses contrarios al buen funcionamiento de las escuelas (p. 14). Leyendo entre líneas, los sindicatos docentes pueden constituirse en lo que el Banco Mundial llama una “dificultad técnica” o “dificultad política” (p. 12).

Partiendo de que el Banco percibe las luchas docentes como una acción que va en detrimento de la calidad del aprendizaje, se podría inferir que el Banco apoyaría –mediante préstamos- proyectos de reforma educativa orientados a excluir al movimiento sindical y a las y los trabajadores de educación de los diferentes mecanismos y/o estructuras de toma de decisiones.

Esta tendencia no es aislada: ya el OLPE ha informado sobre la forma en que la OCDE y diferentes articulaciones del sector empresarial han recomendado excluir a las y los docentes de espacios de toma de decisión, especialmente en el caso de Uruguay y República Dominicana, y también en otros países de la región de América Latina.

Desgranar la comunidad educativa: familias contra docentes

Al hablar de los efectos de las reformas para orientar el proceso educativo en el aprendizaje, el Banco Mundial se refiere 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 documento deja en evidencia el interés del Banco Mundial de apoyar la organización de las madres y los padres para participar en la toma de decisiones en la escuela. El Banco Mundial observa esta organización de las madres y los padres como una fuerza potencialmente opuesta a las organizaciones docentes. Un ejemplo de esto es cuando en el documento se consigna que

“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” (p. 15).

El Informe del Banco Mundial sugiere que se deben alinear “los diversos componentes del sistema” en torno al aprendizaje y brindar mayor “coherencia” a los procesos escolares mediante el refuerzo entre actores (p. 13).

El discurso contenido en este documento del Banco Mundial gira en torno a cómo las y los docentes y funcionarios educativos priorizan sus “intereses” antes que el aprendizaje de las y los estudiantes, lo que los condena a la pobreza. Más aún, el documento llama a establecer “coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje” (p. 16). En ese sentido, docentes, funcionarios y sindicatos de la educación, que, según el banco, sostienen “intereses en pugna con el aprendizaje”, deberían quedar necesariamente excluidos de estas coaliciones.

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 que ocupa el aprendizaje en el marco de relaciones e intereses de actores en pugna, como serían las y los 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), es decir, un proceso en el que la organización y las reivindicaciones de las y los trabajadores de educación no tengan peso.

Es decir, se está impulsando una forma de participación que no toma en cuenta las reivindicaciones laborales como reivindicaciones pedagógicas, sino que las niega como parte fundacional del proceso educativo. Nuevamente, este abordaje que hace el informe APRENDER permite prever que el Banco Mundial apoyaría proyectos y reformas orientadas a generar mayor participación de madres y padres y sectores empresariales en la toma de decisiones, e incluso, promover la sustitución de los sindicatos por parte de estos grupos.

Responsabilizar a la escuela de la pobreza en edad adulta

La preocupación del Banco Mundial por lo que denomina “la crisis de aprendizaje” se traduce en la responsabilización de los sistemas educativos debido a la “crisis de habilidades laborales”, que, según el banco, es causa de las bajas tasas de empleabilidad y de los problemas de los sectores productivos en las diferentes regiones (p. 9).

El Informe del Banco explica que las personas egresadas de los sistemas educativos descubren que no han aprendido lo necesario en la escuela o en el colegio cuando empiezan a buscar trabajo y no son contratados. Desde esta perspectiva, el problema del desempleo no está en las políticas productivas de los países ni en la ausencia de estrategias de generación del primer empleo para personas jóvenes, sino exclusivamente en las políticas educativas y las mallas curriculares.

El documento sopesa que el monitoreo y la evaluación de los aprendizajes puede reorientar la toma de decisiones y preparar a las y los estudiantes de los países pobres con las capacidades lectoras y de aritmética para conseguir un empleo.

El Banco continuará apoyando el endeudamiento para establecer mecanismos de evaluación porque, entre otras cosas, asegura que

“En una evaluación de la capacidad para seguir de cerca los avances en pos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas se concluyó que un tercio de los 121 países estudiados carece de los datos necesarios para informar sobre los niveles de competencias lectora y en matemática de los niños que terminan escuela primaria” (p. 17).

El informe del Banco repite la tendencia de responsabilizar al proceso educativo de la pobreza y el desempleo. Al observar peores niveles de desempeño educativo en la niñez en pobreza, las y los técnicos del Banco no logran pensar las causas sistémicas de la pobreza. Colocar a los sistemas educativos como responsables de combatir el desempleo ha sido parte del argumento con que el Banco Mundial y el BID han apoyado proyectos de reformas educativas que transforman la malla curricular en secundaria, reorientándola al aprendizaje por competencias y reduciendo los contenidos educativos a las habilidades lectoras y de aritmética, como ha sido el caso en Brasil.

A partir del Informe APRENDER, se puede inferir que el Banco continuará financiando proyectos para las reformas curriculares orientadas a la disminución de los contenidos educativos

Las líneas de acción que propone el Informe del Banco Mundial constituyen la hoja de ruta para desensamblar el sistema educativo en los países del Sur. ¿Por qué? Porque, por un lado, cada centro educativo es entendido como un espacio aislado en el que se toman decisiones en función de los resultados (productividad) sin tener que sustentarse o responder a una política educativa nacional. Los mecanismos de medición, estandarizados y enfocados en resultados cuantificables, son los únicos que guiarían la toma de decisiones.

Además, las medidas que propone el Banco implican una desarticulación de la comunidad educativa, pues se enfocan en generar oposición entre las familias de los estudiantes y el sector empresarial contra las y los trabajadores de la educación.

Por otro lado, se insiste en pensar a cada estudiante como un receptor de habilidades y competencias. Cuando las y los estudiantes provienen de comunidades vulnerables, se responsabiliza a la escuela de proveerles de las herramientas para combatir la pobreza, sin reparar en las causas sistémicas de la desigualdad.

El documento del Banco hace tanto énfasis en los resultados del aprendizaje que deslinda el proceso educativo del engranaje sociocultural dinámico y complejo en el que está inserto. En síntesis, el Banco continúa orientando su política financiera para dismantelar la política educativa pública y suplantarla por sistemas de manufactura de competencias y habilidades.

6. También la OCDE baja línea en política educativa

Junto con el Banco Mundial y el BID, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se constituye en un actor clave en la definición de la política educativa con mirada global y mercantilista. La OCDE promueve la descentralización de los sistemas educativos y, con especial énfasis, la desresponsabilización del Estado de cara a un conjunto de derechos sociales, entre ellos, el derecho a la educación pública.

Diversos países de América Latina se encuentran en proceso de adhesión a la OCDE. Como parte de ese proceso, los gobiernos nacionales permiten a la OCDE analizar el estado de sus políticas en diversas áreas, entre estas las políticas de educación. La OCDE utiliza estos análisis con el fin de elaborar recomendaciones para alinear las políticas nacionales a la lógica de producción y competitividad de los países miembros de OCDE, lo cual marca una hoja de ruta de las acciones que pueden facilitar el ingreso a la OCDE.

Se revisaron los documentos del análisis de la OCDE para tres países: **Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica** (2017), el documento **La educación en Colombia. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación** (2016), así como el estudio de Revisión de **Recursos Educativos en Uruguay** (2016).

Las recomendaciones se enfocan en la profesionalización de la evaluación docente, abrir la participación de actores privados en la prestación de servicios educativos, en especial, en la primera infancia, la reforma de la educación secundaria para alinearla con las exigencias del mercado laboral y las necesidades de la juventud más excluida (la necesidad de insertarse en el mercado laboral) y la gestión de información para tomar decisiones (incluido el diseño de presupuestos) según los resultados.

De manera más específica, a Costa Rica se le recomienda diseñar un modelo de secundaria de menos años dirigido a las y los jóvenes “en riesgo” de exclusión, a Uruguay se le exhorta a excluir a las organizaciones de docentes de la toma de decisiones y a Colombia se le llama a ampliar las alianzas público-privadas y los mecanismos innovadores de financiamiento. Este conjunto de lineamientos coincide

con áreas identificadas como prioritarias en un conjunto de préstamos del Banco Mundial y el BID en la región. A continuación, se revisan algunos puntos específicos de las recomendaciones de la OCDE para estos tres países.

6.1. Costa Rica

Para el caso de Costa Rica la OCDE recomienda un “cambio significativo en el diseño, financiamiento y ejecución de las políticas” educativas (OCDE, 2017, p. 5), así como diseñar y vincular la planificación del presupuesto a resultados medibles (p.6) y critica que la inversión de Costa Rica en educación (8% del PIB) es inclusive mayor a la de muchos países de la OCDE, pero la inversión no se refleja en el nivel de finalización de los estudios, pues únicamente el 51% de las personas de 24-34 años cuentan con el título de estudios de secundaria.

Entre las principales recomendaciones, se encuentra priorizar **la expansión del sector de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)** y garantizar un cambio en la gobernanza y en el financiamiento. OCDE sugiere buscar mecanismos de prestación más rentables, así como disminuir la complejidad administrativa y promover los servicios de operadores privados (p. 10). Además, se recomienda elaborar y entregar kits de aprendizaje a las madres y los padres de familia, situación que en países como Brasil se ha prestado para negocios de grupos empresariales privados (este monitoreo ya ha revisado el caso del grupo PUPA que ofrece formación a madres y padres y que ha recibido un **préstamo de US\$ 3 000 000 -tres millones de dólares- por parte del BID**).

El documento reitera que el Estado debe atender prioritariamente a la niñez en mayor riesgo e insiste en la focalización asistencialista, en oposición a la universalización y el fortalecimiento de la política pública.

Además, propone que se establezcan **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 que Costa Rica establezca un sistema de evaluación docente, con evaluaciones anuales, que establezca las condiciones para una evaluación externa. Además, se recomienda fortalecer la profesión de supervisión escolar y constituir equipos de supervisores (p. 14). La OCDE considera insuficiente la cantidad de personal destinado a tareas de evaluación en el sistema educativo costarricense.

La OCDE llama que a el país valore la creación de un ente –sin especificar si estaría vinculado al Ministerio de Educación Pública- que apoye el establecimiento de estándares de calidad y el desarrollo de la política docente. Este ente sería distinto al Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense, MECEC, que opera dentro del Ministerio de Educación.

Como se ha observado, ya en otros países se han establecido estructuras de este tipo (en México, el Instituto Nacional de la Evaluación de la Calidad; en Ecuador, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), etc), que actúan sin vinculación con el sistema educativo, sin coordinar los procesos de evaluación –ni las acciones posteriores- con las y los docentes y con una perspectiva punitiva.

Para potenciar la capacidad de supervisión de procesos de calidad en las zonas rurales, la OCDE recomienda cerrar las escuelas pequeñas y con pocos estudiantes y centralizar esta población en menos escuelas de mayor tamaño. Una experiencia similar ha sido financiada por el BID y el Banco Mundial en Paraguay, con el establecimiento de “**escuelas potenciadas**” y “**escuelas modelo**” en las zonas rurales, respectivamente (en el caso de Paraguay, los documentos del Banco Mundial preveían el conflicto con el magisterio debido al despido de docentes que conlleva el cierre de escuelas).

La OCDE critica que el currículo educativo en secundaria en Costa Rica es fuertemente académico (p.17) y que podría pensarse en procesos más cortos (de seis meses a dos años) que fusionen los colegios técnicos con el INA y que preparen para el empleo (p. 19). En ese sentido, la OCDE recomienda ampliar procesos de formación vocacional y técnica con participación del sector empleador, así como “aprendizajes basados en el trabajo” (p.18), e incluso que la capacitación técnica recibida en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) sea reconocida como créditos en la formación académica del Ministerio de Educación Pública.

Este tipo de recomendaciones puede abrir el portillo a mayor inequidad, pues se pueden establecer políticas para que la juventud en riesgo social se prepare en competencias y habilidades para el empleo y que la juventud que no se encuentra en riesgo sí se dedique a recibir estudios académicos y se prepare para una ciudadanía integral.

6.2 Uruguay

Una de las principales recomendaciones que la OCDE hace a Uruguay se refiere a excluir a las y los docentes de toma de decisiones y establecer un marco nacional de competencias docentes. En el documento de **Recursos Educativos en Uruguay** (2016) la OCDE señala como una necesidad urgente avanzar en la **centralización de la gestión educativa**. La OCDE recomienda que haya un solo órgano que concentre la dirección de la política educativa y la rendición de cuentas. La OCDE propone solventar este problema de administración al dotar de mayor autonomía a los centros educativos, al trasladar responsabilidades a los departamentos al y “revisar” la participación docente en la toma de decisiones de la política educativa.

Este último punto se refiere a la participación del sector docente en la Asociación Nacional de Educación Pública (ANEP), el mecanismo de “administración conjunta institucionalizada” en la que participan docentes (p.4). La OCDE llama a que se revise la pertinencia de dicha administración conjunta, pues considera que esta participación docente puede restar atención del estudiantado y focalizarlo en el cuerpo docente, e incluso critica “que los intereses corporativos incidan en el desarrollo de la política educativa” (p.11).

La OCDE critica que la educación en el Uruguay está gestionada por consejos responsables de cada nivel o área: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) son articulados por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Según OCDE, en “un sistema de gobernanza de este tipo es difícil implementar un cambio holístico de todo el sistema (...) solo resulta viable realizar cambios pequeños y graduales” (p.10). Visto de otra forma, esta forma de administración en subsistemas resultaría una forma para “obstaculizar” reformas estructurales.

En materia de administración, OCDE critica que los centros educativos no tengan la autonomía para decidir sobre la adquisición de materiales y de procesos especializados. Desde el punto de vista del Magisterio, esta ausencia de autonomía es positiva, pues impide que crezca la tercerización y la compra de servicios a privados.

La forma de financiamiento de la educación es otro elemento que la OCDE propone reformar, para lo que sugiere reorientar el gasto público en educación según la lógica de costo-beneficio, revisar la inversión según el rendimiento mediante indicadores de logro para tomar decisiones sobre la inversión. Es preocupante que

el documento plantea que Uruguay implemente una fórmula de financiación discrecional como es la financiación por alumno. Este tipo de experiencias de financiamiento por alumno 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. También sugiere “revisar” la existencia de centros educativos pequeños (p.6).

En materia de propuesta pedagógica, la OCDE considera necesario **reconceptualizar el trabajo docente**, básicamente como forma para establecer un perfil de docente y de directoras y directores basado en competencias, una nueva forma de contratación y un sistema de evaluación docente que la OCDE propone como “formativa” (p.7) y de evaluación de los centros educativos. Insiste en que “no existe una idea compartida de qué es una docencia de buena calidad” y propone que se establezca un “marco nacional de competencias docentes” (p.17) sobre la base del cual se decida el avance en la carrera.

Preocupa que la OCDE considere que la formación inicial docente esté “demasiado especializada” y forme docente por materias específicas y que como forma de contrarrestarlo, recomiende que se oriente a formar docentes por áreas relacionadas y no por disciplinas específicas. Es decir, propone no formar docentes en historia, sino formar docentes que puedan desarrollar contenidos en geografía e historia; no formar docentes en matemática, sino formar docentes que puedan enseñar física, matemática, etc. (p. 18).

De hecho, el documento introduce la discusión sobre la necesidad de que la educación secundaria se acerque a “las necesidades” de las y los estudiantes, argumento que se utiliza en el caso de Costa Rica para introducir las propuestas de reducción de años de estudio en secundaria y sustitución de la educación académica por la formación técnica para el empleo.

Como se ha indicado previamente en este documento, hay coincidencias entre las recomendaciones de la OCDE y los procesos desarrollados con apoyos de préstamos el BID y del Banco Mundial para reducir los contenidos educativos a las competencias para el empleo.

6.3 Colombia

En el Informe del año 2016 sobre el documento **La educación en Colombia. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación**, la OCDE propone que se desarrolle un nuevo proyecto curricular nacional, en el que los gobiernos locales jueguen un papel central (p. 42) y que profundice el proceso de descentralización. Para esto, OCDE propone que, por un lado, se generen mecanismos de incentivos para los gobiernos locales que muestren mayor habilidad para brindar los servicios educativos.

Como ejemplos estrella de la descentralización, 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” (p. 44). Además, se propone que la forma para financiar este proceso de descentralización debe ser las “alianzas público-privadas más desarrolladas y usar más los modelos innovadores de financiación también puede ayudar a incrementar la base y el nivel de fondos disponibles” (p. 52).

La OCDE analiza que el proceso de la descentralización educativa (comprendida como una reforma) requiere del liderazgo y de la participación del sector empresarial y de “la sociedad civil”. Aclara que “los padres de familia, los estudiantes y la sociedad civil desempeñan un papel fundamental en la creación de la demanda que impulsa la reforma” y que “los empleadores y las instituciones de educación superior, también deberían estar involucrados” (p. 255).

El informe reconoce que FECODE ha participado de procesos de diálogo, pero valora el hecho de que el gobierno está dispuesto a llamar a más “sectores interesados” a ser parte de una consulta multisectorial nacional sobre el proceso educativo (p. 46). 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) con tal de que se garantice la calidad de este.

6.4 Sustituir la Política Pública Universal por los servicios asistenciales focalizados

La tónica común en los documentos de la OCDE revisados es llamar a que los Estados focalicen su prestación en la población en mayor riesgo de exclusión y pobreza, es decir, 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 Incheon, el primer encuentro mundial sobre educación en el que participó la OCDE.

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. En ese sentido, se promueve la focalización y se abandona el enfoque de la política pública como un instrumento de cohesión e integración social. Esto empobrece la capacidad de un país para generar cohesión e integración social y para fortalecer las instituciones y los mecanismos democráticos.

7. Los negocios de educación virtual como la nueva promesa para la inclusión

El discurso sobre la educación digital como la herramienta por excelencia para la inclusión y para alcanzar las metas de cobertura educativa se ha instalado en los Ministerios de Educación. Las organizaciones sindicales han insistido en que las TIC son un complemento importante para el proceso educativo, pero que nunca pueden sustituir los espacios presenciales que permiten el aprendizaje colaborativo y fortalecen la identidad colectiva de las y los estudiantes.

También se ha robustecido la narrativa sobre cómo la deserción escolar se debe a la falta de interés de la juventud en los contenidos educativos (BID, 2017) y de cómo la innovación tecnológica puede ser la herramienta para generar un interés renovado en la educación por parte de las y los estudiantes. Esta narrativa viene acompañada de proyectos de financiamiento, tanto mediante préstamos como mediante cooperaciones técnicas y alianzas público-privadas para que los Ministerios de Educación resuelvan la necesidad de contar con plataformas informáticas para su gestión administrativa, pero también para la dotación de herramientas tecnológicas y recursos didácticos a los y las estudiantes y sus centros educativos.

Los negocios de la **educación digital** se presentan a sí mismos como la respuesta para cerrar de una vez por todas las brechas de acceso. Es decir, una problemática estructural del debilitamiento de la política educativa pública que ha provocado distintas formas de exclusión se reduce a la distribución de programas de conectividad y aulas virtuales. Los grupos privados que producen recursos educativos en el ámbito de las TIC están organizados y articulados y tienen amplia capacidad de venderle servicios al sistema público.

Esta perspectiva se completa con la propuesta de que, a través de la tecnología, se construyen espacios de aprendizaje más adecuados, más interactivos y más cercanos a la realidad de las y los estudiantes (INTEL, 2017). Así, las empresas en tecnología se han hecho de un paquete de argumentos sobre educación que van desde la inclusión, la cobertura y el cierre de las brechas sociales y de género.

Se han observado experiencias de transnacionales tecnológicas y de telecomunicaciones con presencia en la región (IBM con el programa para escuelas y colegios **Reading Companion**, INTEL, Telefónica con el **Profuturo de la**

Fundación Telefónica y de la Caixa) que establecen alianzas con los Ministerios de Educación para desarrollar programas de informática, emprendedurismo y finanzas en los centros educativos. El Proyecto PROFuturo informó que piensa establecer alianzas con las principales empresas de TIC de América Latina, con el fin de instalar procesos de formación docente y la difusión de metodologías educativas diseñadas por y para el proyecto. En América Latina, el proyecto se ha lanzado en Nicaragua, Colombia y en Guatemala. Se tuvo acceso a la información sobre la implementación de PROFuturo en **Colombia**, donde el proyecto empezó en el año 2016, en el norte del país en los departamentos de Santander y Magdalena y se ha enfocado en la formación de docentes en los contenidos y las metodologías del proyecto. También se tuvo acceso a información que indica que en **Guatemala** el proyecto de PROFuturo se desarrolla en alianza con las escuelas de la Red Fe y Alegría.

La presencia de las ONG en la administración de fondos para procesos educativos continúa siendo fuerte en Nicaragua. El sector empresarial, articulado con un conjunto de ONG, organiza la "Jornada Nacional Permanente por la Educación". En el marco de la Jornada, el Foro publicó el estudio sobre **"Inventario de la Inversión que realizan ONG, fundaciones y empresas en la educación pública en Nicaragua"** en el que recuperan 32 experiencias de alianzas público privadas (APP) en educación que se alinean con las estrategias del gobierno (p.51). El 87% de estas APP se desarrollan en el ámbito de primaria y secundaria y se centran en procesos de formación docente e innovación pedagógica, promoción de la participación de estudiantes y mejoramiento de la infraestructura, entre otros.

La mayoría de los Ministerios de Educación en América Latina no tiene capacidad de resolver las herramientas TIC desde su propia estructura y este recurso se convierte en un ámbito de negocio amplio y difícil de fiscalizar y regular por su constante cambio. Por su parte, **los grupos privados que producen recursos educativos** en el ámbito de las TIC están organizados y articulados y tienen amplia capacidad de venderle servicios al sistema público (Encuentro de BETT En México 2016 y en Londres 2018).

8. El sector empresarial privado: el advenedizo en política educativa

La participación de actores privados no se limita al negocio educativo privado, sino que está presente en las fases de la política pública educativa. Esta participación se ha naturalizado tanto en las prácticas y enfoques de los Ministerios de Educación que dan continuidad a las alianzas público-privadas, los proyectos financiados por los organismos del sistema de las Naciones Unidas y la Agenda 2030, que llama al sector privado a ser un actor en las políticas públicas. Especialmente, en el Objetivo 4 relativo, a la educación de calidad, se naturaliza la participación de los grupos privados en las diferentes fases de la política educativa.

Un conjunto de documentos puestos a disposición en el portal del OLPE de la IEAL contiene las propuestas de las agencias de Naciones Unidas que tienen a su cargo agendas educativas como la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En estas propuestas se expresa su apoyo a las alianzas público-privadas en educación y a la participación del sector educación en las diferentes etapas de la política educativa.

En el 2006, la UNESCO publica el documento “Alianzas con el sector privado: haciendo la diferencia” en el que recomendaba a los países en desarrollo promover un acompañamiento entre gobiernos y sector empresarial privado para conseguir avances en la educación (p.5). En el año 2013, en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la UNICEF y UNESCO elaboraron de forma conjunta el documento **“La inversión más inteligente: Marco para la participación del mundo empresarial en la educación”**.

Este es un documento elaborado por UNESCO, UNICEF y el Pacto Global de las Naciones Unidas, que orienta a la articulación del sector privado para convertirse en actor clave en la política educativa (p.11), ya sea para apoyar la cobertura, la infraestructura, la elaboración de contenidos o el acceso y uso de las TIC. El documento brinda estrategias para que las empresas se vinculen al mundo educativo (p.6). y promueve que estas se organicen y se articulen en el marco de la Coalición Mundial de empresas por la Educación.

La publicación señala que las empresas tienen un “peso político” (p.11) que puede estar dirigido a participar en las políticas educativas y generar alianzas con los gobiernos para aportar tecnología, contenidos innovadores y conocimientos para mejorar la gestión en educación (p. 13). También se propone el acompañamiento del diseño de contenidos educativos para que estos sean pertinentes con las exigencias del mercado y garantizar que el proceso educativo brinde habilidades para el empleo (p.29). El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina ya ha advertido cómo los marcos legales están dando validez normativa y naturalizando la participación del sector privado en diferentes fases de la política educativa a nivel mundial.

8. 1 Las articulaciones empresariales en América Latina

A nivel regional, se ha naturalizado la participación de los actores privados en educación, que se han conformado en un socio de los Ministerios de Educación. Se ha dado seguimiento a foros, encuentros y otros espacios estructurados organizados por los sectores empresariales privados de la región en los que se establecen propuestas de política educativa, incluso propuestas para el uso de los fondos, evaluación docente y estudiantil, contenidos educativos, gestión institucional, manejo de datos, participación de la comunidad, etc.

El sector empresarial ha hecho suya la defensa de la calidad de la educación, al tiempo que avanza en la noción de que la calidad es el derecho (más que la educación pública) e instala la noción de que es el sector empresarial privado el que puede aportar al sector público las habilidades para una mejor gestión educativa y para la toma de decisiones basada en los resultados. En ese sentido, el sector empresarial privado se suma a la mesa de la elaboración y propuesta de política educativa y se abandera con el discurso de la calidad, la eficiencia, la transparencia en el uso de los fondos y la mejora en los resultados.

El sector empresarial privado se autodenomina aliado del Estado y de la sociedad civil y su tónica discursiva le designa como el poseedor por excelencia de la calidad, en oposición al magisterio, al cual responsabiliza de los resultados educativos y de la falta de recursos financieros, mientras obvia la realidad sistémica de los procesos educativos.

Además, el sector empresarial se muestra ampliamente alineado con la perspectiva del Banco Mundial y de la OCDE en materia de monitorear y evaluar, así como con la

idea de limitar (más que alinear) el currículo a los requisitos del mercado y de ofrecer soluciones educativas focalizadas a los sectores más vulnerables.

En América Latina, los sectores empresariales se han organizado en la Red Latinoamericana por la Educación, REDUCA, para incidir en la toma de decisiones en materia de política educativa. Las estructuras que se suman a REDUCA son grupos nacionales de empresarios, en los que en algunas ocasiones participan organizaciones de la sociedad civil. Estas estructuras tienen capacidad administrativa para la investigación, la movilización de fondos y para el lobby (con autoridades o fuentes de financiamiento), además, organizan actividades y espacios de discusión en las que suelen invitar a la UNESCO, a UNICEF y a los Ministerios de Educación.

Entre las articulaciones empresariales de la región se encuentran Proyecto Educar 2050, de Argentina; Todos pela Educação, de Brasil; Educación 2020, de Chile; Fundación Empresarios por la Educación, de Colombia; Grupo FARO, de Ecuador; Empresarios por la Educación, de Guatemala; FEREMA, de Honduras; Mexicanos Primero, de México; Foro Educativo Nicaragüense Eduquemos, de Nicaragua; Unidos por la Educación, de Panamá; Juntos por la Educación, de Paraguay; Empresarios por la Educación, de Perú; Educa, de República Dominicana y Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, de El Salvador.

Los documentos de las articulaciones empresariales de Panamá, República Dominicana, Argentina, México y Paraguay contienen claros ataques a los gremios y sindicatos docentes y, principalmente, presentan propuestas para excluir al movimiento sindical de la toma de decisiones. En el caso de República Dominicana, hay una exhortación a eliminar el cobro de la cuota sindical y a reducir las pensiones.

En el caso de Mexicanos Primero, el ataque al movimiento sindical es amplio y la propuesta del grupo empresarial incluye reformar al magisterio para erradicar las estructuras sindicales vigentes, por lo que en el siguiente apartado se hace un recorrido por este caso.

Para efectos de esta publicación, se han revisado los documentos que se encuentran disponibles en el portal de OLPE de la IEAL y que han sido elaborados por las articulaciones empresariales de Mexicanos Primero de México, EDUCA en República Dominicana, Educar 2050 de Argentina; Educar 2020 de Chile y Juntos por la Educación de Paraguay.

Los documentos publicados por los grupos empresariales coinciden con la mirada del Banco Mundial, la OCDE y del BID sobre reiterar la importancia de los datos cuantitativos y la gestión por resultados.

8.2 EDUCA en República Dominicana

En **República Dominicana**, **EDUCA** agrupa a sector empresarial y a la sociedad civil. Esta organización está convocando al Congreso Internacional Aprendo, cuyo programa incluye paneles sobre el tema de calidad, aprendizaje basado en resultados y uso de las tecnologías en el proceso educativo.

EDUCA ha publicado dos documentos con análisis de la política educativa. Un documento es del año 2016 y contiene el análisis sobre **La Calidad del Gasto Educativo en República Dominicana**. Un análisis exploratorio de la vigencia del 4%. En este análisis, Educa plantea que una manera de “evaluar la eficiencia del gasto en educación” es que el aumento en salarios docentes traiga una mejora en el rendimiento educativo (p.53) y sugiere que los incentivos (aumento en los salarios) docentes se vinculen a los rendimientos escolares (p. 134). Además, critica que el sistema de jubilaciones representaría un 29% del presupuesto educativo en el año 2025 (p. 129).

El documento también analiza que el Ministerio de Educación (MINERD) es el responsable de retener el 1% del salario que se debe trasladar al sindicato ADP, así como a las cooperativas de ahorro y crédito. De cara a esta dinámica, Educa recomienda “eliminar la disposición de que el MINERD sea el agente de retención de los sueldos del personal del Ministerio a favor de terceros, fuera de lo dispuesto por ley” (p. 133). Esto puede interpretarse como un llamado del sector empresarial articulado en EDUCA para que el gobierno elimine el cobro de la cuota sindical que actualmente transfiere a la ADP.

No es menor que un documento del sector empresarial recomiende eliminar el cobro de la cuota sindical, disminuir los montos de las pensiones docentes y más allá, responsabilice a las y los docentes de la falta de recursos disponibles para la educación.

Un segundo documento publicado por EDUCA es “**Formación y carrera docente: profesión que cambia vidas**”, memoria del XIX Congreso Internacional de Educación “Aprendo” 2015. En este documento, se incluyen quince estudios diversos. Uno de ellos describe un estudio que analiza el uso del tiempo en las aulas, luego de la implementación de la jornada extendida. El resultado es que el

tiempo de los docentes en primaria está dedicado un 65% a tareas académicas y en el caso de secundaria, la dedicación a tareas exclusivamente académicas es de un 73%. El documento es favorable a las escuelas de jornada extendida y es necesario poner atención al enfoque y abordaje de los procesos de inversión (y préstamos) y Alianzas Público-Privadas (APP) que fomenten este modelo.

La propuesta de establecer APP que ofrezcan los servicios educativos necesarios para la jornada extendida es una postura a favor del comercio educativo y del lucro privado con los fondos públicos. Esta postura es coherente con la defensa que ha hecho EDUCA del aumento de la inversión pública en Educación al 4% del PIB. En ese sentido, el hecho de que haya fondos públicos disponibles facilita la compra de servicios a terceros (*outsourcing*).

8. 3 Proyecto Educar 2050 de Argentina

En Argentina, **Proyecto Educar 2050** es una asociación privada con apoyo de grupos financieros como las Fundaciones del Grupo Peterson (Fundación Banco Santa Fe, Fundación Banco Santa Cruz, Fundación Banco San Juan y Fundación Nuevo Banco Entre Ríos), Grupo Santander Río y MasterCard, así como de corporaciones locales. En el año 2015 Educar 2050 lanzó la campaña #Yovotoeducación, como estrategia para posicionar la educación en la agenda de discusión electoral. En su informe "**Anuario del 2015**", Educar 2050 informa que brindó capacitación a once mil docentes y que financió doscientos proyectos de equipamiento tecnológico en centros educativos.

Este rol de "financiador" de equipamiento tecnológico es coherente con todo el andamiaje argumentativo a favor de la educación informatizada y tecnológica que la asociación defiende en la publicación "**El futuro ya llegó, pero no a la Escuela Argentina**".

Este documento, del año 2015, argumenta que tanto la tarea docente dentro del aula como la mediación pedagógica que se implementan están obsoletas y que la solución está en desarrollar una propuesta pedagógica tecnológica, basada en procesos de conectividad y formación en línea. El documento argumenta que las tecnologías también son el mecanismo para superar la inequidad y exclusión escolar (p.9). Esta pedagogía tecnológica permitiría potenciar en el país un "pensamiento tecnológico" que le permita responder a los retos de una "sociedad cambiante" y requeriría que el trabajo docente consista en un rol de "facilitador" (p.41). En la

página 46, el documento recomienda hacer cambios en la contratación docente, específicamente mediante “el nombramiento por cargo (...) y sustituyendo la importancia de la antigüedad por la idoneidad creciente”.

El sector empresarial articulado en **Proyecto Educar 2050** insiste en la estandarización de los procesos de monitoreo y evaluación de la calidad de la educación (p.47). Es una postura alineada con las políticas impulsadas por el Banco Mundial, el BID y más recientemente, la Comisión de la Educación y da a entender que la apuesta empresarial es por un proceso educativo alineado con las lógicas productivas de eficiencia de los procesos.

Las propuestas de Educar 2050 están muy prolijamente alineadas con los enfoques del Banco Mundial y el BID, por lo que es importante monitorear las posibles oportunidades de financiamiento y cooperaciones técnicas que estas IFI puedan otorgar al grupo en el futuro.

8. 4 Juntos Por la Educación en Paraguay

En Paraguay, el grupo **Juntos por la Educación** se compone de empresarios y organizaciones de la sociedad civil. En su documento de **Propuesta para la Agenda Educativa** (2013), Juntos por la Educación llama a un “nuevo contrato social educativo” orientado por la rendición de cuentas en educación. De hecho, la propuesta pone un fuerte énfasis en los procesos de evaluación y de gestión de datos sobre los centros educativos. De 30 acciones propuestas a corto y mediano plazo, 22 se refieren a los procesos de evaluación y gestión de datos en diferentes niveles. Entre otras cosas, el grupo propone desarrollar acciones a corto plazo para que Paraguay ingrese a las pruebas PISA y para que, en general, se impulse “la institucionalización y el fortalecimiento de los sistemas de información, evaluación e investigación” (p.34), además para que el estado paraguayo conforme un Instituto Nacional de Evaluación Educativa que monitoree el desempeño tanto a nivel de estudiantes y de docentes, como de las instituciones educativas.

Un segundo foco de atención en el documento es la **formación y la evaluación docente**. En el documento, el sector empresarial critica que el Estado paraguayo no tiene una estrategia para fiscalizar los procesos de formación inicial docente y que la formación en servicio ocurre de forma aislada. Proponen que se diseñe un Plan Nacional de Formación de Formadores (p. 45). El grupo empresarial señala el hecho de que la formación docente inicial pone el foco en el contenido de la materia y no en las herramientas para la mediación pedagógica.

El documento no omite que “el docente ha sido ignorado en el proceso de reforma, por lo que, en muchos casos, aún las intervenciones más costosas y mejor diseñadas desde órganos centrales han fracasado” (p. 37). Aun así, sugiere que la forma de mejorar la calidad de la educación es “...ajustar, derogar según convenga los marcos legales vinculados a las políticas docentes: Ley General de Educación, Ley del Estatuto del Educador, Ley de Educación Superior, Ley del Calendario Escolar, Ley de Becas, Ley de ANEAES” (p. 46) por cuanto estas legislaciones retrasan y “desordenan” la toma de decisiones en materia de formación y contratación docente. El documento empresarial culpa al gremio de generar constantes huelgas debido al pago y del derecho al escalafón de la carrera docente y argumenta que el “pago de beneficios constituye un foco de conflicto entre el MEC y el gremio docente, incluso, el motivo de numerosas y prolongadas huelgas docentes. No se tiene evidencias de que el escalafonamiento docente redunde en mejores prácticas docentes” (p. 43).

Otra propuesta presentada por el sector empresarial es la creación de un Consejo Nacional de Educación y Trabajo, que regule y ordene la oferta de capacitación para el trabajo según las necesidades del mercado laboral como una forma de “innovar” el sistema educativo paraguayo.

En general, Juntos por la Educación Paraguay repite la mirada antipedagógica de las otras articulaciones empresariales, responsabiliza al magisterio por el estado de todo el sistema educativo y exhorta a la violación del derecho de libre asociación sindical.

8. 5 Chile 2020 en Chile

En Chile, el grupo empresarial Chile 2020 presentó una propuesta denominada “**Plan Nacional de Educación: 30 prioridades para el 2030**” en la que el grupo empresarial analiza los fondos disponibles para destinar a la educación y prevé “una cifra aproximada: entre 6.500 y 7.500 millones de dólares anuales hacia el año 2030”. Este monto estaría destinado a financiar servicios educativos en las áreas de cobertura de educación inicial, educación primaria y educación superior. Es importante tomar en cuenta que las reformas educativas en Chile han previsto mayor financiamiento estatal de la educación superior. De cara a esta reforma, el sector empresarial organizado en Chile 2020 presentó un **Proyecto de Ley de Reforma a la Educación Superior**. La propuesta, junto con su declaración sobre la **Ley del presupuesto 2018** fue llevada ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado y mostraba la intención del sector empresarial de defender el trato preferencial a los institutos de formación técnica, al solicitar que se les tratara bajo el mismo

criterio de las universidades, de forma que sus estudiantes pudieran recibir financiamiento estatal.

Además de esa propuesta, Chile 2020 publicó el documento **Hacia una educación intercultural: propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio** que contiene contenidos para docentes que atienden a estudiantes migrantes. La publicación está dirigida a las y los docentes, se compone de contenidos y metodologías para el trabajo en aula, es decir, el grupo empresarial ha acuñado la expertise en materia de mediación pedagógica en el aula.

8.6 Mexicanos Primero en México: Un sector empresarial que se propone sustituir al sindicato

En México, Mexicanos Primero es una organización que reúne al sector empresarial y de organizaciones de la sociedad civil que se quieren tornar en actoras de la política educativa, en contraposición al sector sindical.

Fue fundada por Emilio Azcárraga Jean, propietario de la transnacional Televisa. Ha sido presidida por Alejandro Ramírez Magaña, quien fue representante de México ante la OCDE, durante el gobierno de Vicente Fox y por Claudio González Guajardo, cofundador y expresidente de Fundación Televisa. González ha sido vocero en las principales campañas en contra de la Sección XXII y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

El actual Director de Mexicanos Primero, David Calderón Martín del Campo, fungió como consejero del Instituto de Evaluación Educativa de Nuevo León y como integrante del Comité Técnico de la **Prueba Enlace**. Calderón Martín diseñó el **Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI)**, en el que se basa la Prueba Enlace.

Mexicanos Primero recibe el apoyo financiero de “donantes” y sus acciones de lobby y sus publicaciones buscan dirigir el rumbo de la política educativa en México. No obstante, en Mexicanos Primero no hay docentes, sino actores empresariales que contratan investigadores y académicos.

¿Qué deja ver la agenda de Mexicanos Primero?

En los últimos años, Mexicanos Primero se ha enfocado en promover la reforma educativa (a la que se opone el Magisterio), demandar el cumplimiento de la evaluación docente, la autonomía escolar y la planificación del presupuesto escolar por desempeño.

La obsesión de Mexicanos Primero con el proceso evaluativo centrado en el personal docente es evidente.

Mexicanos Primero es uno de los principales impulsores de la Prueba Enlace, que es implementada por la Secretaría de Educación Pública de México y se basa en el **Índice de Desempeño Educativo Incluyente** (IDEI), diseñado por el ahora Director de Mexicanos Primero, David Calderón.

El IDEI evalúa la educación con indicadores de logro empresarial como eficacia, permanencia, supervisión, participación de la sociedad civil en las escuelas y profesionalización docente. La prueba Enlace otorga puntos a cada indicador y genera una “nota por Estado” (provincia o departamento). Se ha denunciado cómo se utilizan los resultados para atacar a aquellos Estados donde el magisterio y el movimiento sindical está opuesto a la Reforma Educativa, apoyada por Mexicanos Primero.

De hecho, Sylvia Schmelkes, quien ahora dirige el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) colaboró como parte del Consejo Académico del grupo y colaboró con publicaciones como **Contra la pared: estado de la educación** publicado en el 2009, **Metas: estado de la educación** publicado en el año 2011. Durante la apertura del Foro **La educación como proyecto social**, Mexicanos Primero reiteró su apoyo al monitoreo social y a mecanismos para que cada escuela rinda cuentas a otros “agentes sociales”.

Este llamado a que haya participación social (y empresarial) en las decisiones de la educación lo plantea Mexicanos Primero en el Documento **“Ahora es Cuando 2012-2024”**, el cual propone que se establezca una

“política nacional de participación social. No solo se incumple —por mal diseño— con el funcionamiento previsto en ley del Consejo Nacional de Participación en Educación (Conapase), sino que, además, la práctica vigente de las autoridades mayores privilegia espacios de consulta a modo, en contra del espíritu de la legislación vigente sobre planeación democrática del desarrollo. Las sesiones informativas no cumplen parámetros exigentes de transparencia y rendición de cuentas, y la invitación a las organizaciones sociales y a los representantes de los padres a eventos, inauguraciones y celebraciones dan una falsa impresión de colaboración, ajena a un trabajo consistente y cotidiano de demanda informada y de corresponsabilidad con metas de logro” (p.30).

Hablar de “corresponsabilidad con metas de logro” implica la participación directa

del sector empresarial en el desarrollo del proceso educativo. Es una exhortativa para que la normativa educativa los incluya como actores en el cumplimiento de ese logro, es decir, como oferentes de diferentes servicios para lograr las metas educativas. Es básicamente una exhortativa a diseñar un modelo normativo que le permita al sector empresarial participar mediante negocios educativos (procesos de evaluación, diseño de currícula, formación docente, etc.). Esta participación se alinea con el llamado de las Naciones Unidas para que el sector privado ayude a lograr resultados medibles en el marco de la Agenda 2030. El aumento de la cobertura en primaria y secundaria constituye la Meta 4.1 del ODS 4 de la Agenda 2030, meta que no limita el papel del sector privado.

Está claro que el grupo de empresarios privados Mexicanos Primero está interesado en que avance la reforma educativa y en que el foco de evaluación y de control “social” (más bien empresarial) orienten las decisiones políticas en educación. De hecho, se ha denunciado que **“Ahora es Cuando 2012-2024”** fungió como la base para la Reforma Educativa a la que actualmente se opone el magisterio. De hecho, el documento hace una mención a la necesidad de emprender la reforma y le indica al gobierno mexicano que

“Para 2013 debe ya iniciar una reforma del Orden Jurídico Nacional, con cambios a la Ley General de Educación y la reglamentación que le siga, para precisar de nuevo responsabilidades que sean exigibles a unas y a otras, autoridades federales y autoridades estatales, por parte de las comunidades y las familias, de ser necesario en tribunales” (p.30).

Esta mirada punitiva y persecuidora del trabajo docente se acompaña del reclamo empresarial para que el sector político se comprometa a publicar “un Padrón Único de Maestros, que debe contener los datos actualizados y confiables de identidad, preparación, situación laboral y desempeño de cada profesor de educación obligatoria (...) sienta las bases mínimas de gobernabilidad del sistema, para que la presupuestación pueda controlarse y servir a la planificación eficiente del ajuste y la expansión” (p. 38).

Posteriormente, en el año 2014, Mexicanos Primero desarrolló **10 Propuestas** para el manejo del presupuesto educativo del año 2015. Una de las propuestas incluía la revisión de las pensiones dentro del Magisterio, con miras a establecer un nuevo sistema de pensiones. Además, se propone que cada línea presupuestaria indique los resultados esperados, con miras a un “presupuesto basados en resultados”. En esa misma línea, dos años antes, en el documento **“Ahora es Cuando 2012-2024”** el grupo ya había propuesto que la sociedad civil –entre la cual se cuentan

los empresarios a sí mismos- participe en las decisiones relativas al financiamiento y planteaba que la sociedad civil -incluyendo al sector empresarial- tenía el deber de “participar con aportes en el diseño y colaboración en la ejecución y el financiamiento, pero sobre todo en la consolidación de una cultura de esfuerzo” (p. 42).

La campaña antisindical de Mexicanos Primero

El grupo de empresarios privados Mexicanos Primero incluye entre sus objetivos la recuperación de “la rectoría democrática del Estado en la educación”. El grupo empresarial no explica este objetivo, pero se podría intuir que se refiere a la exclusión del sector sindical de la toma de decisiones en la política educativa.

Esta intuición se refuerza al leer el Documento **“Ahora es Cuando 2012-2024”**, que expresa

“un Decreto deberá definir la condición de empleados de confianza de las autoridades intermedias, quedando sujetas al escrutinio público inmediato y al avance en un servicio civil meritocrático. De lo contrario, estas posiciones seguirán repartiéndose a amigos y válidos, y —como ocurre salvo honrosas excepciones— alimentando un sistema de coacción a los maestros por parte de las dirigencias sindicales, un filtro estrecho para cerrar a conveniencia de la cúpula gremial la comunicación y las directrices de las autoridades mayores de educación, dañando la implementación de cualquier programa no rutinario” (p. 29).

Es decir, se confronta la participación sindical en la toma de decisiones y, además, se reclama que el sindicato obstaculice la entrada de proyectos externos a la política educativa. Ese mismo documento propone consolidar estructuras paralelas al sindicato denominadas “colegios de profesores” y que estas sean reconocidas por el “Orden Jurídico Nacional” (p. 44). El grupo de empresarios privados Mexicanos Primero propone que estos colegios de profesores sean los espacios para el debate pedagógico e, incluso, que sustituyan al sindicato en los espacios de discusión y de propuesta de la política educativa.

“Los Consejos Técnicos Escolares se reformarán para que sean espacios de verdadera representación académica, para en 2016 poder consolidar Colegios de Profesores estatales que socialicen buenas prácticas y sean el referente natural como interlocutores en el ajuste de la política educativa. El servicio profesional de carrera incluirá en su diseño los criterios objetivos para identificar a los expertos practicantes, de manera que la colegialidad atienda al foco del aprendizaje y no a la sujeción a la cúpula sindical” (p.33).

En ese esfuerzo por disputarle al sindicato el espacio de actuación y de protagonismo, ese mismo documento establece como un objetivo programático de mexicanos primero

“una alianza de anunciantes y medios de comunicación masivos para que, a todo lo largo del periodo 2012-2024, impulsen sistemáticamente campañas, programación y actividades de valoración social de la profesión, para fijar la docencia como servicio a un bien público de primera magnitud” (p. 35).

Esta estrategia de comunicación se puede observar en las **campañas televisivas** en las que se ataca al magisterio, organizado bajo la CNTE. A ambos grupos se les responsabiliza de dañar la educación e incluso de violentar la legislación.

Otro proceso de comunicación masiva en contra del magisterio es la campaña difundida por Internet llamada **Primero los Niños**. Esta campaña señala directamente a las y los docentes de Oaxaca, Guerrero y Michoacán, organizados en la CNTE, y les acusa de no cumplir con el desarrollo de lecciones, “vender y heredar” plazas, oponerse a la evaluación, hostigar a otros docentes y desviar recursos de los fondos educativos.

La disputa de Mexicanos Primero contra la CNTE los llevó a interponer una **Acción Legal** para solicitar la anulación de los acuerdos entre la Secretaría de Gobernación y la Sección XXII de la CNTE. Estos **acuerdos** se enfocan en la protección del trabajo docente y frenan el proceso de evaluación punitiva.

Muchas de las críticas contra la CNTE reiteran el hecho de que la Coordinadora tiene capacidad de decisión en materia del presupuesto educativo, lo que podría estar obstaculizando la participación de negocios privados en la educación de distintos estados, en especial, Oaxaca y Michoacán. Además, a Mexicanos Primero le ha molestado que el INEE no tiene aún mayor vigencia ni rectoría en la evaluación de desempeño en dichos estados.

Está claro que la disputa de Mexicanos Primero contra el sector sindical de la educación es una disputa entre quienes quieren que la normativa legal les permita lucrar con la educación y quienes, amparados por la legitimidad de su trabajo en las aulas, tienen el contenido necesario para hacer las propuestas y orientar los procesos educativos.

9. Primeras conclusiones sobre las tendencias observadas

A continuación, se presentan las principales tendencias de privatización y comercio educativo en la región de América Latina, identificadas a partir de los documentos disponibles en el portal del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa de la IEAL.

9.1 El comercio educativo se impulsa desde una agenda mundial

La tendencia mundial hacia la privatización y comercialización de la educación pública ha venido creciendo exponencialmente como consecuencia de una serie de acuerdos a nivel global. Esto acuerdos inician en Jomtien en el año 1990, continúan durante Dakar en el año 2000 y se renuevan en Incheon y con la Agenda 2030 en el año 2015.

Se puede observar el alineamiento de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI), la OCDE, los organismos de la ONU -en especial, la UNESCO y la UNICE-, los gobiernos nacionales, el sector empresarial y las ONG. Este alineamiento se da en el contexto de una política de transnacionalización y desnacionalización de todos los niveles del sistema educativo, desde la primera infancia hasta el nivel universitario y de formación técnica. A través de estos lineamientos educativos, estas burocracias internacionales impulsan la práctica de compra de servicios al sector privado (*outsourcing*) con fondos públicos (provenientes de préstamos o no). En los países pueden existir o no normativas o legislaciones para que el sector privado participe en la oferta de servicios educativos y en la venta de servicios al sector público. Es decir, hay una agenda mundial que impulsa el comercio y la privatización de la educación.

9.2 Las IFI y los organismos multilaterales encuentran en las reformas educativas un negocio prolífico

La canalización de préstamos para la educación se convierte en un mecanismo de las IFI para imponer sus concepciones de política educativa, así como para apropiarse de esos fondos públicos según su interés particular, privado. Por esta vía, se avanza de manera paulatina de una concepción de la educación pública como de-

recho social, para devenir en lo que la UNESCO ahora considera un “bien común”. Con esto, se naturaliza que la educación sea vista y manejada como un bien comercializable. Se observa cómo la región se endeuda para pagar reformas educativas impuestas por el Banco Mundial y el BID, y, más recientemente, por la OCDE y la Agenda 2030. La región está asumiendo compromisos crediticios a 20 y hasta 25 años plazo para responder a las metas establecidas por organismos multilaterales y la cooperación. Este proceso de endeudamiento conlleva una profundización de las reformas educativas que no se está negociando sobre la mesa con el magisterio, sino que se negocia mediante la aprobación de créditos y cooperaciones técnicas. Desde esta perspectiva, el espacio educativo como nicho de negocio se muestra competitivo y versátil.

9.3 La praxis de los Ministerios de Educación naturaliza la comercialización y privatización de la educación

La propuesta de gestión y administración mundial para la privatización encuentra su correlato en las formas de administración y gestión de los gobiernos nacionales. El proceso de privatización y comercialización de la educación pública se está llevando a cabo con la participación y complicidad de los Ministerios de educación y gobiernos de prácticamente todos los países en vías de desarrollo y, en muchos casos, a solicitud de estos. Otra forma de naturalizar la participación privada es no generar marcos legales que prevengan, regulen o limiten su participación. Se trata, en buena medida, de la incursión de las políticas neoliberales de corte empresarial en el campo educativo, con dos propósitos primordiales: poner el énfasis de la formación de estudiantes en función del mercado laboral y propiciar la transferencia de los fondos públicos (presupuestos nacionales) destinados a la educación pública y gratuita, al sector privado dedicado al comercio educativo, mediante la compra y venta de servicios.

9.4 El sector privado se articula y se suma a la definición de la política educativa

El sector privado empresarial está adquiriendo cada vez mayores herramientas para elaborar diagnósticos y propuestas en materia educativa. Este sector tiene capacidad de lobby y de investigación y está promoviendo modelos educativos que coinciden con el enfoque empresarial de la competitividad y el rendimiento. Dado este nivel de *expertise*, existe la posibilidad de que las estructuras creadas por el sector empresarial -por ejemplo, aquellas articuladas en REDUCA- presen-

ten propuestas para concursar por fondos públicos y privados, disponibles para el cumplimiento del ODS4 de la Agenda 2030. Esto profundiza la línea del comercio educativo y el lucro privado con fondo público.

Las propuestas educativas presentadas por el sector privado no tienen como fin la implementación de una forma de gestión o de administración o incluso, de un conjunto de contenidos o de una forma de financiamiento. El fin de estas propuestas es lograr el control de la cultura, mediante la implementación de un modelo educativo que traslada la mirada empresarial y los intereses privados a las dinámicas educativas, sociales, políticas y económicas de los países.

9.5 La segmentación de los servicios de educación son un espejo de la fragmentación social

El consumo de la oferta privada por parte de la clase media y las élites genera aún más oferta privada y termina por convertir a la educación pública en un servicio asistencialista y focalizado para las clases más empobrecidas, así se establece una profunda segregación entre la población infantil y juvenil de distintas clases socioeconómicas.

Se están formando nichos educativos y se está estableciendo un estigma sobre los distintos tipos de centros educativos. En la práctica, asistimos a dos sistemas educativos en los países: un sistema público pauperizado, con una oferta educativa básica; en contraposición a un sistema educativo (semi) privado, que se alimenta cada vez más de fondos públicos, con una “oferta educativa de calidad”, es decir, capaz de producir resultados acordes con los instrumentos de evaluación internacional, como las conocidas pruebas PISA. Así, algunos pasarán toda su vida estudiantil en centros educativos privados, otros asisten a los centros educativos privados concesionados que se sostienen con fondos públicos, otros a centros educativos públicos ubicados en comunidades de clase media y aquellos de comunidades más excluidas.

9.6 Persiste la implementación de una estrategia antisindical

En el marco de este proceso de privatización y comercialización de la educación, y de forma paralela, esos organismos han venido promoviendo una política de descalificación e invisibilización de los sindicatos docentes. Se les acusa de ser res-

ponsables del deterioro de la calidad de la educación, de representar un alto costo para las finanzas públicas, y de haber dejado excluido a un importante sector de la población joven del sistema educativo. Adicionalmente, se les acusa de encontrarse lejanos a los intereses de estudiantes, familias y del sector empleador. Estos organismos internacionales vienen haciendo un llamado a la ciudadanía en general, al sector privado y a la sociedad civil (ONG afines a este proyecto), para llevar a cabo las reformas educativas que ellos consideran necesarias y tomar partido a favor de la calidad y en contra del sector sindical. Concretamente, el BM está llamando a un diálogo directo con la sociedad, lo cual invisibiliza a las organizaciones magisteriales como actor y contraparte legítima en el campo educativo.

9.7. La acción sindical contra la comercialización debe apuntar el proceso pedagógico ideológico y cultural

Las consecuencias de estas nuevas políticas educativas son obvias: una profundización del proceso de privatización de la educación y un incremento del comercio educativo. Frente a esa tendencia, es claro que los sindicatos docentes, particularmente los agrupados en la IEAL, están llamados a enfrentarse a estas políticas y, a la vez, avanzar en la elaboración o profundización de propuestas de políticas públicas educativas que tengan como centro de atención una educación integral para la vida, con enfoque de derechos. Se trata ni más ni menos, de continuar trabajando en pro de una propuesta educativa, pedagógica, alternativa, al modelo dominante. Las estrategias sindicales contra la privatización y la comercialización de la educación deben estar pensadas, además, desde el ámbito de la disputa cultural e ideológica. Para esta tarea, los sindicatos encuentran una gran fortaleza en la estrategia del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Fuentes

- BID (2016) Tiempo de decisiones. América Latina y el Caribe ante sus desafíos.
- Banco Mundial (2017) Informe Aprender. Hacer realidad la promesa de la educación. Recuperado de <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Banco Mundial (2017) Training Assessment Project. Recuperado de http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/WFD/Methodology_Note_Standard_08092017.pdf
- Banco Mundial (2016) Reporte 2016.
- Banco Mundial (2016) Evaluación de Resultados del Plan Educación para Todos EFA Honduras 2003-2015 <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/521791513885116772/pdf/P157204-12-21-2017-1513885111199.pdf>
- Banco Mundial (2014) Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe.
- Banco Mundial (2010) Estrategia de Educación 2020. Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Recuperada de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf
- Banco Mundial (2001) Bolivia's Plan for Achieving Education for All Goals Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2004/Resources/17971_Newmann-Bolivia.pdf
- CLADE (2013) La Iniciativa Vía Rápida y la Cooperación Internacional para la Educación en América Latina. Recuperado de https://www.academia.edu/20782798/LA_INICIATIVA_VÍA_RÁPIDA_FAST_TRACK_INITIATIVE_FT-_Y_LA_COOPERACIÓN_INTERNACIONAL_PARA_LA_EDUCACIÓN_EN_AMÉRICA_LATINA_Y_EL_CARIBE
- Foro Económico Mundial (2016) Reporte de Competitividad Global.
- Education Comission (2016). La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio.
- Education Comission (2017) A Proposal to Create the International Finance Facility for Education.

- Education Comission (2016) La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio.
- Global Enterpreneurship Monitoring (2016) Latin America and Caribbean Regional Report.
- Organización Internacional del Trabajo (2016). Informe Regional: promoción para el emprendimiento y la innovación social juvenil en América Latina.
- Fondo Monetario Internacional (2011) América Latina ¿Fin de los ciclos de auge y caída?
- Mexicanos Primero (2012) Ahora es Cuando 2012-2024. Recuperado de:
http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_de_mexicanos_primero/AhoraEsCuando2012-2024MetasWEB.pdf
- Mexicanos Primero (2014) 10 Propuestas. Recuperado de:
http://www.mexicanosprimero.org/images/recursos/estudios/10_prop/10_prop.pdf
- Naciones Unidas (2015) Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Agenda de Acción de Addis Abeba).
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016) Desarrollar las habilidades correctas.
- Organización Internacional del Trabajo (2015) The future of work.
- Organización Internacional del Trabajo (s.f.) Empleo Juvenil en América Latina.
- Portal web del CIMA.
- Portal web de SUMMA.
- UNESCO (2016) Revisando el concepto de la Educación como un bien público. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306E.pdf>
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon. Educación 2030.
- UNESCO (2015) Informe de Seguimiento EPT. Tomado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

- Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina (2016). Programas de transferencias condicionadas orientados a jóvenes. Notas sobre los avances y desafíos en 4 países de la región.
- UNESCO & UNICEF (2013) La inversión más inteligente: Marco para la participación del mundo empresarial en la educación.
- UNESCO (2006) UNESCO-Private Sector Partnerships: Making a Difference.
- UNESCO (2000) Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes
- Declaración de Jomtien (1990). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

Lista de acrónimos

ADP

Asociación Dominicana de Profesores
Dominican Teachers' Association

ANEP

Asociación Nacional de Educación Pública
National Association of Public Education (Uruguay)

CEIP

Consejo de Educación Inicial y Primaria
Early and Primary Education Board (Uruguay)

CES

Consejo de Educación Secundaria
Secondary Education Board (Uruguay)

CETP

Consejo de Educación Técnico Profesional
Technical Professional Education Board (Uruguay)

CFE

Consejo de Formación en Educación
Education Training Board (Uruguay)

CIMA

Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes
Information Center for the Improvement of Learning

CLADE

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
Latin American Campaign for the Right to Education

CNTE

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
National Coordinator of Education Workers (Mexico)

CONAPSE

Consejo Nacional de Participación en Educación
National Council for Participation in Education (Mexico)

ECCE

Early Childhood Care and Education

EDUCO

Programa Educación con Participación de la Comunidad
Education with Community Participation Programme (El Salvador)

EDULAC

Repositorio de Datos Educativos par América Latina y el Caribe
Educational Data Warehouse for Latin America and the Caribbean

EFA

Education for All

FEDISAL

Fundación para la Educación Integral Salvadoreña
Salvadoran Integral Education Foundation

FECODE

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación
The Colombian Federation of Education Workers

FUSADES

Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social
Salvadoran Foundation for Economic and Social Development

IBRD

International Bank for Reconstruction and Development

ICT

Information and communications technology

IDA

International Development Association

IDB

Inter-American Development Bank

IDEI

Índice de Desempeño Educativo Incluyente
Inclusive Educational Performance Index (Mexico)

IEAL

Internacional de la Educación para América Latina
Education International Latin America

IFI

International financial institutions

INA

Instituto Nacional de Aprendizaje
National Institute of Learning (Costa Rica)

INEE

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
National Institute of Educational Evaluation (Mexico)

INEVAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
National Institute of Educational Evaluation (Ecuador)

MDGs

Millennium Development Goals

NGO

Non-governmental organization

ODA

Official Development Assistance

OECD

Organization for Economic Co-operation and Development

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos

Organisation of Ibero-American States

OLPE

Observatorio Latinoamericano de Política Educativa

Latin American Education Policy Observatory

PISA

Programme for International Student Assessment

PPP

Public-Private Partnerships

PROUNI

Programa Universidad para Todos

University for All Program (Brazil)

SABER

System Approach for Better Education Results

SDGs

Sustainable Development Goals

SERCE

Second Regional Comparative and Explanatory Study (UNESCO)

SITEAL

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

Information System on Educational Trends in Latin America

SUMMA

Laboratory of Education Research and Innovation for Latin America and the Caribbean

TAP

Training Assessment Project

TERCE

Third Regional Comparative and Explanatory Study (UNESCO)

UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

UNICEF

United Nations Children's Fund

WB

World Bank

WEF

World Economic Forum

OTRAS EDICIONES

