

ISBN: 978-9930-548-43-1

**MONITOREO DE LAS
TENDENCIAS REGIONALES
DEL COMERCIO EN EDUCACIÓN**

**CINCO REFORMAS
PERMANENTES DEL
NEOLIBERALISMO
PARA DESMANTELAR
EL SISTEMA EDUCATIVO
Y LAS CONDICIONES DE
TRABAJO EN LA EDUCACIÓN**



Internacional de la Educación
América Latina
IEAL



Observatorio Latinoamericano de
Políticas Educativas

Sveriges
Lärare

379.2

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

Cinco reformas permanentes del neoliberalismo para dismantelar el sistema educativo y las condiciones de trabajo en la educación: monitoreo de las tendencias regionales del comercio en educación / Internacional de la Educación América Latina (IEAL), Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). San José, Costa Rica : Editorial Internacional de la Educación América Latina, 2023..

82 páginas, PDF

ISBN 978-9930-548-43-1

1. EDUCACIÓN – ASPECTOS POLÍTICOS. 2. REFORMA EDUCATIVA. 3. NEOLIBERALISMO.
I. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). II. Título



Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL)

OFICINA REGIONAL, SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tel **(506) 2234-8404**

Apartado Postal **1867-2050**

Correo **america.latina@ei-ie-al.org**

Página web **www.ei-ie-al.org**

Observatorio **www.observatorioeducacion.org**

EQUIPO DE COORDINACION DE LA OFICINA REGIONAL IEAL

Combertty Rodríguez (Coordinador Principal Regional IEAL)

Gabriela Sancho (Coordinadora Regional IEAL)

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

Disponible para descargar en formato electrónico en: **www.ei-ie-al.org**

[f /ie.americalatina](#) [@internacional_educacion](#) [/inteducacion](#) [/internacionaldelaeducacion](#)



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

**Sveriges
Lärare**

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

Índice

1. Introducción a la defensa del derecho a la educación pública	10
1.1. ¿Qué amenaza el derecho a la educación pública en este momento?	10
2. Cuatro décadas de dismantelar lo público y destruir las condiciones de trabajo en educación	15
2.1. ¿Por qué recorrer casi 40 años de publicaciones del Banco Mundial?	15
2.2. Neoliberalismo: inventar sujetos sin Estado y sin derechos	16
2.3. El impacto en la identidad colectiva de sujetos de derechos	16
2.3.1. La naturalización del “autoempleo” y la responsabilidad de autoexplotarse	17
2.3.2. El impacto en el tejido social y la posición ideológica	18
2.3.3. El impacto en la capacidad de debate y de construcción de acuerdos	19
3. Las cinco reformas permanentes del signo neoliberal en educación pública	20
3.1. Reforma en la gestión educativa: la modalidad de la alianza público-privada	20
3.1.1. Cogobernar con empresas, iglesias y la cooperación	22
3.2. Reforma del currículo	25
3.3. La reforma en la modalidad presencial: debilitar el encuentro en el aula y promover la educación híbrida	30
3.3.1. Los actores financieros y no pedagógicos contra el encuentro en el aula	31
3.3.2. ¿Cuáles pueden ser los negocios privados en la educación híbrida?	33
3.3.3. Los gobiernos ya se habían endeudado con el BID para la gestión educativa digital	34
3.4. Reforma global a la carrera docente: del docente “muy costoso” al rol del “facilitador”	36
3.4.1. La reforma de la carrera docente que propuso la Comisión de la Educación al Banco Mundial	37
3.5. La reforma en los modelos de financiamiento	39
3.5.1. Especular con el presupuesto educativo	40
3.5.2. De filantropía tradicional a inversionistas de impacto	41
3.5.3. La filantropía y la cooperación colocan la plataforma permanente para los actores privados en educación	42
3.5.4. El modelo perverso de los vouchers	45
3.5.5. Qué dicen las leyes de los países sobre el financiamiento educativo	48
4. BID Regional: coincidencia de las reformas en educación con los criterios educativos de un banco	52

5. La figura de la persona docente: una pieza clave en la disputa del modelo	56
5.1. Sospechar, controlar y reformar: la receta empresarial de REDUCA para el personal docente y los centros educativos	58
6. Educación digitalizada: lo que proponen el BID y el Banco Mundial para las poblaciones más empobrecidas	63
6.1. El caso de KHAN Academy	64
6.1.1. ¿Cuál puede ser el interés de todos estos aliados en invertir en una plataforma que aún no vende un producto?	65
6.1.2. La adaptación pedagógica a partir de los usuarios	67
6.2. Una posición sindical y pedagógica del desarrollo y el uso de la Inteligencia Artificial	67
6.2.1. Inteligencia artificial, política pública y toma de decisiones privadas	69
6.2.2. Tecnología basada en sesgos	69
6.2.3. AI, control y vigilancia	70
6.2.4. Falta de privacidad de datos	70
6.2.5. Aislamiento social.....	71
6.2.6. Discriminación en el acceso a los puestos de trabajo.....	71
6.2.7. Inequidad	71
6.2.8. El uso de la AI en el ámbito educativo	72
6.2.9. Personas trabajadoras de la industria de AI	74
6.2.10. Una perspectiva pedagógica para la protección del derecho a la educación pública en la era digital y de la AI	75
7. A modo de cierre	77
8. Fuentes bibliográficas	78

Lista de Acrónimos

AI Inteligencia Artificial

AID Asociación Internacional de Fomento del Banco Mundial

AEPI Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

ANEP Asociación Nacional de Educación Pública del Uruguay

AOD Ayuda Oficial al Desarrollo

APP Alianzas público-privadas

BID Banco Interamericano de Desarrollo

BM Banco Mundial

CE Comisión de la Educación que asesora al Banco Mundial (Education commission)

CEIP Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay

CES Consejo de Educación Secundaria del Uruguay

CETP Consejo de Educación Técnico Profesional del Uruguay

CFE Consejo de Formación en Educación del Uruguay

CIMA Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes (CID)

CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

EDULAC Repositorio de Datos Educativos

EDUCO Programa Educación con Participación de la Comunidad de El Salvador

EPT Educación Para Todos

FUSADES Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social

FEDISAL Fundación para la Educación Integral Salvadoreña

IEAL Internacional de la Educación para América Latina

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México

INEVAL Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador

IDEI Índice de Desempeño Educativo Incluyente

FEIE Fondo para la excelencia de la Investigación y la Educación

IFI Instituciones Financieras Internacionales

INA Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica

OLPE Observatorio Latinoamericano de Política Educativa

ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PISA Programa Internacional para la Evaluación Estudiantil

PROUNI Programa Universidad para Todos en Brasil

UNESCO Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura

SABER Enfoque de Sistema para mejores resultados educativos (System Approach for better Education Results)

SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe

SERCE Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO

TAP Proyecto de Evaluación de la Formación (Training Assessment Project)

TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO

TICS Tecnologías de la Información y la Comunicación

WEF Foro Económico Mundial

Presentación

El Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE), que forma parte de la Internacional de la Educación América Latina (IEAL), presenta este documento que aborda las principales características de los procesos de transformación de los sistemas educativos en América Latina.

En los estudios país por país que el OLPE desarrolló anteriormente, se identificó que las principales tendencias de la educación en la región son la privatización de los sistemas educativos públicos y la apertura de procesos de comercio educativo.

En las últimas décadas, se ha evidenciado una clara articulación entre los gobiernos latinoamericanos y el sector privado que busca deteriorar lo público y la labor de sus trabajadores y trabajadoras. Su objetivo es convertir la educación en un negocio, utilizando recursos públicos para el lucro privado.

Esta tendencia se ha fortalecido debido al impulso de instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial (BM), que desde hace décadas ha promovido la privatización de la educación en América Latina. Otra instancia que más recientemente se ha convertido en protagonista de la discusión sobre política educativa es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), definiendo el rumbo de los sistemas educativos públicos en términos similares a lo planteado por el BM.

Actualmente vemos que las estrategias impulsadas por décadas por estas organizaciones van a profundizarse con el impulso de la educación virtual y la incorporación de herramientas de inteligencia artificial. Esto se suma al interés particular de la institucionalidad internacional, gobiernos y sectores privados de dejar de lado la presencialidad y el intercambio pedagógico en las aulas.

Desde la Oficina Regional de la IEAL, ponemos este análisis a disposición de las organizaciones sindicales de la educación —en particular nuestras afiliadas— de manera que puedan documentarse sobre lo que se vive en este periodo con relación a los sistemas educativos públicos, y encuentren coincidencias entre las luchas que se dan entre distintos países.

Esperamos que este documento cumpla el objetivo de motivar a las organizaciones para que piensen la necesidad de enfocar sus estrategias en la definición de propuestas alternativas de política pública educativa y pedagógica. Y que estas les permitan fortalecer su acción política, acorde a los principios del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, y resistir las amenazas al derecho a la educación.

Combertty Rodríguez García

Coordinador Regional Principal

Internacional de la Educación para América Latina

1. Introducción a la defensa del derecho a la educación pública

Los sindicatos de la educación en América Latina defienden la educación pública como un derecho social que debe ser garantizado y financiado por los estados. El Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) es una herramienta político-sindical para elaborar una propuesta alternativa a las políticas en educación que ha impulsado el modelo neoliberal. El contenido de esta política alternativa toma como base la experiencia y la mirada de las y los trabajadores de la educación, que cada día producen conocimiento pedagógico mediante sus trabajos en los centros educativos, en sus interacciones con otros docentes, con el cuerpo administrativo, con estudiantes, sus familias y comunidades.

El MPL promueve la idea del derecho social de la educación pública y de rescatar el carácter público de la educación, recuperar las aulas como espacios para el pensamiento crítico, la construcción de identidad individual y colectiva, para el aprendizaje desde y para la transformación.

Por eso, el currículo de la educación pública tiene que ir mucho más allá que los conocimientos para el mundo del trabajo, tiene que estar en función de un desarrollo humanista, científico y tecnológico con mirada soberana, tiene que ser una educación guiada por los derechos humanos, que enseñe la igualdad y la inclusión en la práctica. Para eso, nuestro sistema educativo tiene que romper con las prácticas del ideario neoliberal que nos ha vendido la idea de una educación segmentada para una sociedad de ganadores y perdedores (Movimiento Pedagógico Latinoamericano [MPL], 2011).

1.1. ¿Qué amenaza el derecho a la educación pública en este momento?

El Observatorio Latinoamericano de la Política Educativa (OLPE) de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) es una herramienta de investigación para la acción sindical y la elaboración de propuesta de política educativa. En los últimos años, el OLPE ha publicado y difundido en reuniones presenciales y sesiones virtuales, las principales tendencias del comercio educativo.

El contexto en el que actúan los sindicatos de educación se caracteriza por modelos neoliberales, diálogo social precario y limitado, empeoramiento de las condiciones laborales, así como intervenciones históricas de corporaciones y gobiernos extranjeros, y más recientemente una clara polarización cultural. En estos contextos de políticas neoliberales, se profundiza la tendencia de participación del sector empresarial privado, las Instituciones Financieras Internacionales (IFI) y las ONG transnacionales en la toma de decisiones y la gestión de la política educativa.

Vemos a ciertos grupos políticos, sectores empresariales y medios de comunicación criticando y desvalorizando la educación pública de forma permanente. Esta narrativa de una crisis en educación es funcional a la agenda del comercio educativo, es funcional para toda una red de negocios internacionales y locales que lucran con la venta sostenida de servicios educativos que se paga con fondos públicos. Una forma de debilitar el sistema educativo es poner a todos sus integrantes bajo sospecha: las autoridades educativas, el personal docente y los estudiantes. Se busca producir una opinión pública que acusa, juzga, mide y reprueba permanentemente a la comunidad educativa. En el caso de las y los trabajadores de educación, los formatos de sospecha se refuerzan con procesos de evaluación estandarizada, control dentro del aula, criminalización de sus protestas, etc.

La estrategia para privatizar el sistema educativo es hacerlo poco relevante, poco cercano, excluyente y fallido. Estamos frente a un escenario de criminalización y debilitamiento de la carrera docente y frente a un proceso de estandarización que hace a la educación poco pertinente. Es el escenario ideal para el comercio, la privatización, la transición a la modalidad híbrida y en general, el escenario ideal para desmantelar el derecho a la educación pública.

A su vez, la política neoliberal de recorte y de debilitamiento del Estado también es funcional a este negocio: si la educación muestra grandes deficiencias, si no es relevante, si los estudiantes y profesores no se sienten seguros y reconocidos por el sistema educativo, entonces el sistema educativo se debilita y se normaliza que haya ONG, iglesias, fundaciones y corporaciones jugando el rol del Estado.

En múltiples estudios del OLPE se muestran las coincidencias en los enfoques e incluso proyectos en alianza entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y los grupos empresariales privados de la Red Latinoamericana para la Educación (REDUCA).

Entre estas tendencias, el OLPE ha identificado dinámicas que se reproducen de un país a otro:

A. Desde que a finales de 1980 los países de la región empezaron a imponer reformas neoliberales, los Estados empezaron a desresponsabilizarse de la política social.

B. Como parte de esa tendencia, los ministerios de educación empezaron a ceder muchas de sus funciones en la política educativa, promoviendo mayor participación y responsabilidad de actores no estatales, grupos privados, organizaciones no gubernamentales (ONG), empresas, etc.

C. Esta tendencia no es una definición exclusiva de los gobiernos de cada país, sino que responde a un marco legal e institucional de carácter global y con aplicabilidad regional y nacional. Ya desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos del año 1990 en

Jomtien, Tailandia y 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 (BM) para educación en América Latina, y más recientemente las recomendaciones de la OCDE, contienen criterios y lineamientos que terminan por establecer la política educativa que es “financiable”, orientando los procesos educativos nacionales hacia reformas definidas por estas IFI.

D. Este marco incluye la práctica de endeudamiento permanente de los países y de aprobación de préstamos para la educación impulsados por el Banco Mundial y BID, préstamos que marcan la orientación de las reformas educativas. Los documentos de los proyectos y préstamos prevén y promueven la participación creciente de actores no estatales en la educación pública. Esta participación se ha naturalizado tanto en las prácticas y enfoques de los ministerios de educación que dan continuidad a las alianzas público-privadas, para las diferentes fases de la política educativa.

E. Los ministerios de educación deben implementar los objetivos planteados en los préstamos y cumplir los compromisos con las instituciones financieras internacionales, razón por la cual terminan por avalar y naturalizar el crecimiento de los negocios privados que viven de vender productos y servicios para la educación pública. En todos los países de la región, los ministerios subcontratan servicios privados que se pagan con fondos públicos: desde pagos por administración de centros educativos, costos de matrícula, hasta servicios de capacitación a docentes, diseño de contenidos curriculares y materiales, evaluación, etc.

F. Se crean redes de negocios y alianzas empresariales entre corporaciones, ONG, grupos religiosos, etc. que se benefician de los fondos públicos. Los privados que le venden servicios al sector público, lo hacen respaldados por un conjunto de normativas, convenios y acuerdos favorables a la lógica de venta de servicios y lucro en el marco de la educación pública. Estas redes de negocios están alineadas con la Declaración de Incheon y la Agenda 2030 de Naciones Unidas, que llamó a la participación privada en el diseño, el financiamiento e incluso la implementación de la política educativa.

G. Las Naciones Unidas han reiterado que consideran a las corporaciones y al sector privado como un aliado en el cumplimiento de las metas de la educación pública (Organización de las Naciones Unidas, [ONU], 2015), incluso en materia de financiamiento. El documento “Financiación para el desarrollo: cooperación para el desarrollo internacional y otros asuntos sistémicos interrelacionados” establecía que para lograr los Objetivos de la Agenda 2030 requiere que se unifiquen los recursos de cooperación al desarrollo y los recursos de deuda y de inversión (ONU, 2019).

H. Otra tendencia que se observa en toda la región es la existencia de órganos o estructuras como los Consejos Nacionales de Educación o Consejos Sociales, que operan como órganos supra ministeriales que toman decisiones en materia de política educativa. En República Dominicana opera el Consejo Nacional de Educación que reglamenta los procesos relativos a titulación académica del profesorado, relación numérica docente-estudiantes, temas de la infraestructura y número de puestos escolares. En el Consejo Nacional de Educación participan, además de autoridades educativas, un conjunto de actores privados y de sectores religiosos.

I. En ese sentido, la IEAL ha alertado que los Consejos Sociales, Consejos Económicos y/o Consejos de Educación están operando como instrumentos para validar las reformas educativas propuestas por los privados y otros sectores. Al sentarse en estos espacios, las organizaciones sindicales terminan por legitimar o participar en la propuesta privada.

J. Además de una fuerte naturalización de la participación de actores privados, de la cooperación internacional y de las IFI en los procesos de política pública, incluida la política pública en educación, en los últimos años se ha observado la participación de grupos religiosos en la gestión de centros educativos, en la definición de contenidos curriculares y en la generación de opinión pública sobre lo que debe constituir el contenido curricular

K. En este periodo post-pandemia, está claro que el proceso de privatización y comercio educativo en el marco de la política neoliberal, avanza y se consolida en toda América Latina.

Estas tendencias debilitan al sistema educativo, lo hacen menos pertinente y menos relevante para las hijas y los hijos de la clase trabajadora, allanando el camino para la privatización.

Junto con la política de desresponsabilización del Estado y comercio educativo, avanza también una estrategia de persecución y ataque a los sindicatos. Vemos que se niegan permisos y licencias para actividades sindicales, se violenta el derecho a huelga y a la negociación colectiva. A los sindicatos de la educación y sus personas afiliadas, se les acusa de ser responsables 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. Al mismo tiempo, se observan grupos empresariales y ONG presionando por sustituir a los sindicatos en las mesas de toma de decisión, invisibilizando a las organizaciones magisteriales como actor y contraparte legítima en el campo educativo.

Las consecuencias de estas nuevas políticas educativas son obvias: una profundización del proceso de privatización de la educación y un incremento del comercio educativo. Por todo esto, se requiere que la organización sindical desarrolle estrategias para fortalecerse, proponer y movilizarse.

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. 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, apoyados en los procesos de investigación para la acción político-sindical.

2. Cuatro décadas de desmantelar lo público y destruir las condiciones de trabajo en educación

En 1986, la División de Educación y Formación del Banco Mundial, publicaba un informe que rezaba que en América Latina el sector de la educación era un ámbito altamente lucrativo y que se debía promover el endeudamiento y el uso de servicios privados en educación como una forma de lograr mayor eficiencia ante las distintas crisis. (Banco Mundial [BM], 1986).

En 1990, el Informe de Pobreza del Banco Mundial avanza y señala que en América Latina el gasto público en educación no es eficiente, porque se garantiza gratuidad a todas y todos los estudiantes, y porque las personas docentes absorben la mayor parte del presupuesto. Ese mismo informe recomienda centrar el currículo en lengua y matemática (BM, 1990).

En el año 2016, el Banco Mundial era el principal prestamista para la educación en el mundo y América Latina era y sigue siendo la región más endeudada en materia de educación, recibiendo el 43% de todos los fondos que el Banco Mundial presta -en dólares y con intereses- para impulsar reformas en educación.

En el año 2018, el Banco Mundial, el principal aliado en reforma y endeudamiento de los países de América Latina, publica un nuevo informe. Este supera a los anteriores y deja entrever que cuando las y los trabajadores de la educación se movilizan, lo hacen defendiendo "intereses opuestos" a los del estudiantado, las madres y los padres (BM, 2018, p. 15). Ese documento llamaba a establecer "coaliciones" pero dejando por fuera y aislados a aquellos que tengan "intereses en pugna con el aprendizaje".

2.1. ¿Por qué recorrer casi 40 años de publicaciones del Banco Mundial?

La disputa por el derecho a la educación pública no es una lucha nueva. No empezó con la pandemia, ni con los gobiernos de derecha conservadora de corte evangélico. La disputa por el derecho a la educación pública cumple las cuatro décadas que cumplen los experimentos neoliberales que han desmantelado el Estado de derecho y las democracias en la región.

La política educativa está en permanente tensión ya que distintos sectores saben que esta es central para construir y reproducir diferentes modelos de sociedad. El sistema educativo es un entorno vivo y refleja las disputas de su época.

Con la intervención y acción clara de las y los trabajadores de la educación, la política educativa ha podido fortalecer su sentido democrático, su inclusividad y sus contenidos relevantes para contribuir a la transformación social. Es justamente por ese rol de defensoras del sistema educativo, que las personas docentes están permanentemente bajo ataque, persecución y se pone su trabajo y reivindicaciones bajo sospecha.

2.2. Neoliberalismo: inventar sujetos sin Estado y sin derechos

El movimiento sindical de la educación viene alertando sobre la forma en que las políticas neoliberales permean la dinámica social y cultural y afectan las formas de participación social y organización ciudadana.

El neoliberalismo promueve la idea de que el bienestar humano puede ser alcanzado de mejor manera mediante la maximización de las libertades empresariales y un marco institucional caracterizado por los derechos de propiedad privada, la libertad individual, la ausencia de restricciones o trabas a los mercados y el libre comercio. Para esa doctrina económica, el papel del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado para esos intercambios económicos y no generar ninguna política pública de bienestar que “distorsione” las dinámicas del mercado (Harvey, 2007, p. 22).

El desarrollo de dicho marco institucional favorable a las prácticas económicas descritas, finalmente se impregna en las prácticas culturales y sociales.

2.3. El impacto en la identidad colectiva de sujetos de derechos

En el artículo “Experimentos con la libertad: el ámbito de lo humano”, la antropóloga Aihwa Ong (2006), concluye que la expansión del capitalismo siempre se ha caracterizado por hacer “experimentos con la libertad” que han conllevado a distintas libertades individuales. La libertad que se protege prioritariamente es la libertad del mercado, la libertad para el consumo.

Ong explica cómo en la globalización económica (con su fuerza deslocalizada y móvil) el Estado no está dispuesto a cuidar a cada persona, sino que espera que la ciudadanía recurra a capacidades individuales para hacer frente a las inseguridades que esta provoca (Ong, 2005, p. 698). Ong también apunta que en los lugares de mayor penetración de los valores neoliberales, las nociones de la persona “emprendedora” o auto empleada y del éxito individual, pueden también transformarse en un ideal que interpela los límites de la ciudadanía como un proyecto colectivo.

Por otro lado, las masas de personas excluidas de sus derechos, son “gestionadas” desde una explosión de organizaciones no gubernamentales y estructuras humanitarias que son la prueba de la ausencia del Estado. En estas dinámicas, fundaciones, empresas, organizaciones y grupos de la fe constituyen redes de administración no estatal de los grupos de personas, que son aglutinados según necesidades: refugiados, migrantes climáticos, migrantes económicos, sobrevivientes de conflictos armados, etc.

Frente al valor neoliberal de la autogestión, muchos países del sur global defienden todavía el principio de la colaboración y la dinámica colectiva.

2.3.1. La naturalización del “autoempleo” y la responsabilidad de autoexplotarse

En esa misma línea de análisis, la publicación “Capitalismo y pulsión de muerte” (2022) del filósofo surcoreano Byung-Chul Han, explica que el sistema neoliberal consolida su poder y logra eliminar las posibles resistencias ya no a partir de la violencia explícita, sino a partir de un sistema de poder “seductor”, que coloca sobre cada una de las personas el poder y la responsabilidad de su propio bienestar. En el ámbito laboral, esto es claro a través de las dinámicas del emprendimiento y el autoempleo. Mientras que el capitalismo industrial tenía un formato disciplinario represivo, en el que los grupos opresores estaban claramente identificados y se podían generar protestas y resistencias contra un interlocutor identificado,

el sistema de gobierno neoliberal tiene una estructura totalmente distinta. El poder que mantiene el sistema no es represivo, sino seductor, es decir, tentador. No es tan visible como en el régimen disciplinario. No se tiene enfrente ninguna instancia concreta, ningún enemigo que oprima la libertad y contra el que fuera posible oponer una resistencia. El neoliberalismo convierte al trabajador oprimido en un empresario libre, en un empresario de sí mismo. Hoy todo el mundo es un empleado auto explotado del empresario que él mismo es. Todo el mundo es señor y siervo en una misma persona. También la lucha de clases se transforma en una lucha interior contra sí mismo. Quien fracasa hoy se culpa a sí mismo y se avergüenza de sí. Uno se problematiza a sí mismo en lugar de problematizar la sociedad” (2022, p. 23).

Byung-Chul Han repasa la agenda neoliberal impuesta al final de la década de los noventa. Para Han (2022), ese conjunto de reformas fueron una agenda represiva que se “vendió” como una “fuerza restauradora” que, a golpe de reducción de derechos y de política pública, logró “someter violentamente a la sociedad a una reprogramación radical” en la que la auto explotación y la falta de organización sindical y afiliación política se hacen pasar por una forma de libertad.

2.3.2. El impacto en el tejido social y la posición ideológica

El capitalismo neoliberal se expresa y se nutre de “un enorme conformismo y un amplio consenso acompañados de estados de depresión y burnout (...) Uno aplica la violencia contra

sí mismo en lugar de querer cambiar la sociedad. La agresión hacia fuera, que causaría una revolución, deja paso a la autoagresión” (p. 25). De ahí la descripción de “pulsión de muerte”. Esta pulsión de muerte, de auto responsabilidad, auto conflictividad, auto explotación, agotamiento, burnout o quemado y represión es el mecanismo seductor con que elimina las resistencias el poder neoliberalista.

En un enfoque centrado en el peso de lo discursivo, Elena Danilova analiza la narrativa de ganadores y perdedores “utilizada por las élites para la distinción social y para el control” en la era postsocialista en Rusia (2014, p. 443). Danilova apunta que una vez disuelta la Unión Soviética, se experimentó una transformación en los discursos y la ideología tomó una connotación negativa, en tanto que la ideología era un componente de la Guerra Fría y debía morir con esta. La autora considera que, independientemente de la diversidad ideológica y/o partidaria, la hegemonía neoliberal ha penetrado todo el tejido social post soviético y se ha incorporado su discurso y su análisis sobre el “éxito” y el “fracaso” social, sirviendo como “mecanismo de legitimación de las profundas inequidades sociales que emergen o se producen en la era post-socialista” (p. 443). Según la autora, la narrativa de perdedores del sistema o de personas que no lograron insertarse en el mercado explica la ausencia de organización social y de exigencia del rol del Estado en la política pública.

Harvey (2007) identifica que muchos defensores del pensamiento neoliberal ocupan posiciones de poder y de toma de decisiones no solamente en ámbitos empresariales y corporativos, sino también en sectores educativos, incluidas las universidades y los centros de pensamiento o think tanks, medios de comunicación y en instituciones públicas claves para el desarrollo institucional de los países como son los bancos centrales, los departamentos del tesoro o ministerios de hacienda, etc. Para Harvey, esa tendencia de liderazgos favorables a la política neoliberal se replica en estructuras internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) y por eso concluye que “el neoliberalismo, en resumen, se ha vuelto hegemónico como modo de discurso y tiene efectos generalizados en las formas de pensamiento y las prácticas político-económicas hasta el punto de que se ha incorporado a la forma de sentido común en que interpretamos, vivimos y entendemos el mundo” (Harvey, 2007, p. 3).

2.3.3. El impacto en la capacidad de debate y de construcción de acuerdos

La posible lentitud de los procesos de diálogo y de la búsqueda de acuerdos, hace las disputas en la esfera pública poco atractivas para el modelo neoliberal, el cual opta por el consenso rápido y omnipresente (Mouffe, 2012) que ofrece la alternativa de evadir los temas o bien, abordarlos como escándalos, espectáculos o “fake news”. El escándalo, la

desconfianza y el desdén hacia las instituciones son parte de una lógica de desarrollo que ha ido desvalorizando lo público. El valor antiestatal del neoliberalismo (que busca reducir la acción del Estado a la administración normativa para facilitar la dinámica del mercado) también desprecia el valor de la esfera pública. En ese sentido, la hegemonía neoliberal también desdeña los procesos de diálogo multisectorial para lograr políticas públicas.

La era neoliberal impone la ciudadanía autogestionada, las incertidumbres del libre mercado, la implantación de la caridad, y la limosna de la filantropía humanitaria en sustitución de las instituciones y de los derechos. La defensa de la política pública educativa es también una herramienta para la defensa del Estado.

3. Las cinco reformas permanentes del signo neoliberal en educación pública

Las alianzas público-privadas y los préstamos que toman los países con bancos internacionales suelen enmarcarse en procesos de reforma educativa. En la región se observa de forma sostenida el desarrollo de al menos cinco procesos de reforma que han impactado la visión integral del sistema educativo, así como las condiciones de trabajo. A continuación, se analizan estas cinco reformas que ha impuesto el modelo neoliberal en la educación pública.

- La reforma en gestión: la modalidad de la alianza público-privada
- La reforma en el currículo
- La reforma en la modalidad: hacia la educación híbrida
- La reforma en la carrera docente
- La reforma en los modelos de financiamiento

Las anteriores no son las únicas reformas, sino que son las áreas que permiten abordar de forma más sencilla la huella del modelo neoliberal en educación.

3.1. Reforma en la gestión educativa: la modalidad de la alianza público-privada

Los sindicatos de educación han denunciado por varias décadas el formato de alianza público-privada que es propio del signo neoliberal.

En el sector de la educación, se ha naturalizado la presencia y la cogestión de los ministerios de educación junto con fundaciones, organizaciones no gubernamentales, iglesias y empresas consultoras financiados por el Estado o por fondos de la cooperación internacional.

El OLPE (2023) ha analizado cómo el sector privado aprovecha y difunde la noción de que el Estado es ineficiente, lento y corrupto, que el sector público ignora las últimas tendencias en tecnología, que la burocracia no puede responder con la agilidad necesaria, y que por todo eso el sector privado es el aliado necesario en la gestión pública. Es decir, los sectores privados que se involucran en alianzas público-privadas, consolidan su legitimidad como proveedores o gestores de servicios en base al ataque y la desacreditación de lo público y de las instituciones estatales y/o de los gobiernos de turno.

El ataque al Estado casi nunca incluye un análisis completo sobre el impacto de los permanentes recortes presupuestarios para inhabilitar y obstaculizar el cumplimiento de sus funciones, que son los mecanismos del ideario neoliberal para debilitar la gestión pública.

En este contexto, el sector privado se promociona como el abanderado de la agilidad, la transparencia, la innovación y un supuesto pensamiento disruptivo que le permite actuar con más eficiencia y mejor gestión que el Estado, colocando a la institucionalidad pública y a sus trabajadores bajo un manto de sospecha. Las y los trabajadores de la educación no escapan de esta narrativa que pone en duda sus intereses, y en algunos países, criminaliza sus reivindicaciones y sus luchas.

Lo que el sector privado y empresarial prefiere no decir en voz alta es que ellos ganan más que nadie en las alianzas público-privadas: el Estado les compra servicios de forma permanente, ellos logran llegar a nichos de mercado y a dimensiones de consumidores que, sin esta alianza con lo público, no podrían conseguir.

También se ha instalado el mito de que las alianzas con el sector privado previenen la corrupción, argumentan que el Estado y las instituciones públicas no son transparentes con la ciudadanía porque únicamente responden a intereses políticos e ideológicos, y sólo persiguen fines de servilismo y compra de votos.

Contrario a esto, datos del Grupo Rockefeller de Asesores en Filantropía muestran que el 75 % de los fondos filantrópicos privados que se invierten desde Estados Unidos para distintos proyectos en educación, se canalizan a través de vías no estatales, que no están sometidas a procesos de rendición de cuentas, reportes oficiales, transparencia ni pago de impuestos (p. 15).

Adicionalmente, se quiere promover la idea de que el sector privado es únicamente un aliado “técnico” sin ninguna ideología y sin ninguna agenda política partidaria, lo cual, se sabe, es falso.

El OLPE ha analizado cómo

el sector privado se beneficia de difundir la idea de que las obras o actividades 100% públicas son más costosas y que las alianzas público-privadas minimizan costos. En el 2016, el Departamento de Asuntos Financieros y Sociales de Naciones Unidas (UNDESA) aceptó que hay evidencia de cómo las obras contratadas mediante alianzas público-privadas “tienden a ser más costosas que las obras exclusivamente públicas” tanto por las características de los financiamientos como por los costos de renegociación. (OLPE, 2023, p. 10)

Sin embargo, el sector de la educación pública se ha convertido en uno de los nichos de negocio más atractivos para los sectores empresariales. Por un lado, el sistema educativo les ofrece un mercado de “consumidores” de todas las edades y en todo el planeta, permitiéndoles hacer negocios con productos dirigidos a estudiantes de primera infancia hasta docentes universitarios.

El sector privado se puede nutrir indefinidamente de los fondos públicos, apoyándose en una campaña permanente contra la gestión pública, haciendo publicidad sobre una supuesta crisis en educación, y, por otro lado, ofreciendo los “productos” y servicios educativos que supuestamente servirán para solventar esa mala gestión.

Es importante continuar poniendo el foco en la perversidad de ese modelo: la política neoliberal es la responsable de un sistema educativo público que pierde capacidad de inclusión y su carácter de pertinencia, mientras el sector privado empresarial instala negocios que se nutren de esa incapacidad y en muchas ocasiones, la profundiza.

3.1.1. Cogobernar con empresas, iglesias y la cooperación

Junto con la naturalización del formato de alianza público-privada en educación, se ha consolidado la participación de actores que tienen negocios en diferentes estructuras y niveles de toma de decisión en el diseño de política educativa pública.

En varios estudios sobre la política educativa nacional, el OLPE ha identificado la tendencia de que en los países funcionan órganos supra ministeriales que actúan como ámbitos de gobierno educativo.

Estas estructuras son los Consejos de Educación o los “pactos por la educación”, que aglutinan a autoridades educativas, grupos de madres y padres de familia y a diferentes grupos y sectores que tienen negocios en educación, incluidas empresas privadas e iglesias. En algunos países, participan los sindicatos.

La Tabla 1 recoge algunos de los casos de Consejos Nacionales de Educación y sus formas de composición.

Tabla 1
Ejemplos de Consejos Nacionales de Educación operando en la región

País	Ley o Reglamento	Composición
El Salvador	El Consejo Nacional de Educación (CONED), creado por el Decreto Ejecutivo 57 del año 2015	<p>Según el artículo 2 del Decreto 57, el CONED puede estar integrado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el sector académico, • centros de pensamiento (think tanks que pueden ser privados o bien público privados), • ONG con actividades en educación, • personas consideradas “especialistas”, • organizaciones sindicales, • iglesias, • sector municipal, • organizaciones estudiantiles, • medios de comunicación, • organismos internacionales y de la cooperación. <p>Estos actores tienen una participación voluntaria y ad honorem. Los integrantes se organizan en mesas técnicas que llevan adelante distintos temas.</p>
Panamá	Consejo Permanente Multi-sectorial para implementación del Compromiso Nacional por la Educación (COPEME), creado mediante la Ley 59 del 1 de noviembre de 2018 como ente asesor y consultivo adscrito al Ministerio de Educación	<p>“Su función principal es la de acompañar a las autoridades en la implementación de las 37 políticas públicas de Estado y 241 líneas de acción consensuadas en el Diálogo Compromiso Nacional por la Educación” (COPEME, 2021). Integrado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación (MEDUCA). • Consejo Nacional de la Empresa Privada (CoNEP). • Gremios de Educadores: Unión Nacional de Educadores de Panamá (UNEP) y Unión Nacional de Educadores por la Calidad de la Educación (UNECEP). • ONG del sector educativo. • Consejo Nacional de Trabajadores Organizados (CONATO): conformado por distintas centrales de trabajadores de la República de Panamá. • Confederación Nacional de Padres de Familia de la República de Panamá: aglutina a todas las Federacio-

	(MEDUCA)	<p>nes de Padres de Familia a nivel nacional, además de la Unión de Asociaciones de Padres de Familia de las Escuelas Particulares, Asociación de Padres de Familia de estudiantes en el extranjero, Alianza Evangélica Nacional, Federación Nacional de Inclusión, Asociación Panameña de Psicólogos y la Alianza Panameña por la Vida y la Familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Rectores de las Universidades Públicas y Privadas: reúne a las 5 universidades oficiales y las 15 universidades particulares de Panamá • Estudiantes (de Premedia y Media de escuelas oficiales y particulares): representantes estudiantiles convocadas/os.
<p>República Dominicana</p>	<p>Consejo Nacional de Educación, establecido por la Ley 66-97</p>	<p>El Consejo Nacional de Educación es “el máximo organismo de decisión en materia de política educativa y junto al secretario de Estado de Educación y Cultura” y “reglamenta los procesos relativos a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares. El reglamento del Consejo (MINERD, 2006) deja en evidencia que mientras que los sindicatos de educación tienen únicamente un puesto en el Consejo (de un “representante de la organización mayoritaria de educadores”), otros sectores tienen una representación amplia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un representante del sector empresarial. • Un representante del sector privado que apoye directamente a la Secretaría de Estado de Educación, con convenios de cooperación legalmente reconocidos. • Un representante de la Conferencia del Episcopado Dominicano. • Un representante de las iglesias cristianas no católicas. • Un representante de los colegios privados católicos. • Un representante de los colegios privados confesionales no católicos • Un representante de los colegios privados no confesionales (MINERD, 2006, p. 5)
		<p>El Consejo Económico y Social es “el espacio para la discusión y concreción del Pacto Nacional para la Reforma</p>

	<p>Consejo Económico y Social, creado por la Ley 01-12</p>	<p>Educativa” (CES, 2018). El Consejo Económico y Social (CES) tiene la función de actuar en aras de la concertación social mediante la representación del “liderazgo empresarial y social representativo, legítimo y solidario de las fuerzas productivas de República Dominicana. Actualmente, el CES está compuesto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 integrantes del sector empresarial • 7 integrantes del sector sindical y de trabajadoras y trabajadores • 9 representantes del sector autodenominado social, incluidos sectores católicos, evangélicos y universidades privadas.
--	--	---

Nota. Elaboración con datos del OLPE 2020-2022.

3.2. Reforma del currículo

En la época del auge del emprendimiento como elemento de la cultura, la reforma curricular se ha caracterizado por la reducción de los contenidos educativos y la promoción del currículo como un conjunto de habilidades para instalarse en el mercado de trabajo.

El OLPE ha estudiado los préstamos del Banco Mundial, así como préstamos y cooperaciones técnicas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desde el año 1995 hasta la fecha. Hay una variedad importante de préstamos centrados en reformas curriculares con el argumento de que son los sistemas educativos los responsables del desempleo juvenil y la pobreza. Se responsabiliza a las personas docentes, no a las matrices productivas que generan la falta de puestos de trabajo.

El impulso a la reforma curricular no da tregua. En el año 2022, el BID publicó la nota técnica IDB-TN-02516 del año 2022 titulada “El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales”. Esta nota se elaboró en colaboración con la empresa financiera JP Morgan y con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Entre otras cosas, el documento menciona que las reformas curriculares se benefician de “asociaciones sólidas entre el sector privado, el sector público y la sociedad civil. Cuando las reformas se insertan en visiones compartidas más amplias, la probabilidad de sostenibilidad social y financiera es mayor” (p, 28).

A continuación, la Tabla 2 muestra un resumen de estos proyectos. Diez proyectos suman 950 000 000 (novecientos cincuenta millones de dólares) para llevar adelante reformas curriculares. Uno de los más reciente es el proyecto que el Banco Mundial financió en Brasil, durante la administración de Bolsonaro, para reducir la malla curricular de secundaria de once materias obligatorias a un total de cuatro.

Tabla 2
Resumen de proyectos del BID y del Banco Mundial que impulsan reformas curriculares

País	Año	Composición	Nombre del préstamo	Detalle de reforma del currículo
Guatemala Préstamo del BID	2023	100 000 000	Programa de apoyo a la expansión de la educación media (GU-I1184)	“Mejorar las competencias de los docentes en servicio en EM a través de profesorado universitarios de especialización en áreas curriculares a priorizar por el MINEDUC en el marco del PADEP”
Regional	2023	500 0000	RG-T4136	Acelerar aprendizajes para jóvenes vulnerables a través de programas de tutorías y mentorías
Regional	2023	450 000	RG- T4192	Un sistema centroamericano para el reconocimiento, validación y acreditación de habilidades básicas
Brasil Préstamo del Banco Mundial	2017	250 000 000	Reforma de la educación secundaria	Reducir el currículo de trece materias a tres materias: matemática, portugués e inglés. Estas tres materias obligatorias se podrían “complementar” con una materia más de las áreas

				de ciencias naturales, habilidades blandas, educación técnica, refuerzo de matemática o humanidades.
Uruguay Préstamo del BID	2016	50 000 000	Programa de apoyo a la educación media y a la formación en educación	Desarrollo e implementación de un nuevo marco curricular de referencia nacional. Diseño, implementación y evaluación de una estrategia de expansión de la jornada escolar en EM.
Paraguay Préstamo del BID	2012	45 000 000	Escuela Viva II	Aumentar cobertura en regiones indígenas. Aumentar las tasas de finalización de estudios en zonas rurales y urbanas.
Perú Cooperación Técnica BID	2012	600 000	Mejoramiento de la Gestión Educativa	Proveer a los equipos técnicos del MINED y de tres Gobiernos Regionales de capacidad para desarrollar el enfoque y la metodología de rediseño en procesos claves: planeamiento; programación y ejecución presupuestal; desarrollo curricular; y desempeño docente.
El Salvador Préstamo del Banco Mundial	2011	60 000 000	Mejora de la calidad educativa	"Adaptar currículos a distintos grupos de estudiantes" y "capacitación docente para la implementación de nuevos currículos".
Región Cooperación Técnica BID	2008	96 500	Incorporación de Tecnologías en la Educación: Aprendiendo	"Examinar el sistema educativo coreano actual y cómo ha logrado altos estándares de calidad con

			del Caso Coreano	un enfoque en la importancia de la tecnología de la información. (..) el papel de la tecnología en la ciencia, educación y e-learning, y el papel de los docentes en una tecnología saturada aula. Los participantes en el taller incluirán empleados del gobierno, funcionarios del Ministerio de Educación, funcionarios de la Congreso Nacional, parlamentarios, maestros y estudiantes”.
El Salvador Préstamo del Banco Mundial	2005	85 000 000	Excelencia e innovación en educación secundaria (programa ÉXITO)	“Diseño de modelos educativos y pedagógicos flexibles: educación acelerada, semi a distancia y a distancia” y “Centrar los currículos en español, aritmética, ciencias e inglés”
Paraguay Préstamo del BID	2003	23 400 000	Programa de mejoramiento de la educación inicial y preescolar	Diseñar lineamientos curriculares para educación preescolar e inicial.
Chile Préstamo del Banco Mundial	2002	75 750 000	Proyecto de capacitación y aprendizaje permanente	“Financiar, a través de un fondo competitivo, la articulación vertical de secundaria técnica, con educación técnico-profesional terciaria, a través del establecimiento de disciplinas curriculares tecnológicas. Articulación horizontal de la educación secundaria técnica y terciaria con el mercado laboral se constituirá a través de redes regionales de instituciones

				educativas en los niveles técnico, secundario y terciario”.
Uruguay Préstamo del BID	2001	75 000 000	Programa de modernización de la educación media y formación docente	Transformar el Segundo Ciclo de la Enseñanza Media (SCEM), mediante una reforma curricular (menos académica) que permita disminuir el fracaso escolar y reduciendo las tasas de deserción y repitencia. Constituir un equipo técnico apoyado por consultorías y pasantías para el diseño de la nueva estructura curricular y la puesta en marcha de los nuevos programas de estudio (...)una mayor diversificación y flexibilización de la oferta curricular existente.
Estado de Paraná, Brasil Préstamo del BID	1996	100 000 000	Programa de mejoramiento de la educación secundaria en el estado de Paraná	Diseño de un currículo para secundaria.
Chile Préstamo del BID	1995	35 000 000	Proyecto de mejora de la calidad de la educación secundaria	“Reformular el plan de estudios temático, tanto para las escuelas secundarias científico-humanísticas como técnico-vocacionales (...) desarrollar la capacidad de evaluación para monitorear la consistencia entre el currículo recomendado y el aprendido”.

Elaboración con datos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

El OLPE ha insistido que estos préstamos endeudan a los países de la región para impulsar reformas que no son construidas con las personas trabajadoras de la educación que son quienes tienen el conocimiento de la realidad educativa y de las necesidades pedagógicas de nuestras naciones.

Por eso, el MPL defiende la importancia de resistir y erradicar las reformas que nos someten a experimentos de actores no pedagógicos que usan los fondos públicos para probar sus teorías neoliberales, destruyendo el derecho a la educación.

3.3. La reforma en la modalidad presencial: debilitar el encuentro en el aula y promover la educación híbrida

Actualmente, el BID está generando endeudamientos en varios países de América Latina para promover reformas educativas para sistemas de “educación híbrida o combinada”.

Este sistema propone mezclar algunos espacios presenciales en aula, con actividades no presenciales. Los momentos no presenciales pueden basarse en actividades digitales o no. Frente a las condiciones de bajo acceso a la conectividad y el internet, es muy probable que lo que esté a disposición para las masas populares sea una educación sin actividades presenciales ni digitales, sino autogestionada.

El BID describe la educación híbrida como una combinación entre *la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio (...) Se requiere repensar la educación y desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que capturen la atención y el interés de los estudiantes por aprender de maneras diferentes en cada una de estas modalidades. Las distintas tecnologías deberán usarse como una herramienta para acelerar los aprendizajes más que como un simple canal para transmitir contenido. Con menos tiempo en las escuelas, es primordial que se priorice el desarrollo de las habilidades de colaboración entre los estudiantes, tanto en el componente presencial como en el remoto (BID, 2020).*

El BID también adelanta que se requieren “nuevas habilidades y perfil docente” y un modelo pedagógico centrado en la “autonomía en el aprendizaje y en el uso del tiempo”. El Banco sostiene que se requiere “garantizar una transición fluida y encontrar modelos efectivos para que los docentes puedan desarrollar estas competencias”.

Teniendo en cuenta las experiencias de reformas educativas y a partir de lo que describe el BID, es de prever que esta modalidad combinada o híbrida requiera:

- transformar los contenidos educativos para modalidades presenciales mucho más reducidas.
- eliminar la cantidad de docentes con contrato de tiempo completo, pues los estudiantes no estarán en las aulas.
- brindar formación a personal docente para trabajar en este nuevo formato.
- en el caso de que exista conectividad, desarrollar o distribuir algún tipo de contenido digital.

El BID menciona la necesidad de un “cambio de marco normativo, que estructure la transformación digital de la educación” y advierte que la implementación de este modelo “debe ir más allá del contexto de la pandemia”.

3.3.1. Los actores financieros y no pedagógicos contra el encuentro en el aula

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) considera que las instituciones educativas deben funcionar “como espacios para la garantía de derechos y para el ejercicio pleno de la ciudadanía” (MPL, 2011, p. 38)

Antes de la pandemia, en América Latina ya habíamos visto la poca relevancia pedagógica de experimentos tecnológicos como Una computadora por niño o de alianzas público-privadas para la educación digital como la de la Fundación Omar Dengo en Costa Rica o la Fundación Ceibal en Uruguay.

Estos experimentos, lejos de fortalecer el acceso a la tecnología en el aula, generaron varias décadas de negocios privados en educación.

Antes de la pandemia se instauró la Alianza por la Digitalización de la Educación en América Latina, ADELA. En ese momento, las Fundaciones Omar Dengo y la Fundación Ceibal jugaron un papel central en su promoción.

Con la llegada de la pandemia, aumentó el entusiasmo de los sectores financieros por promover modelos educativos que combinan espacios presenciales con educación en línea o a distancia, llamados modelos híbridos.

Actualmente, en América Latina se están piloteando varios proyectos encaminados a debilitar la educación presencial. Estos proyectos no priorizan el encuentro entre pares ni la mediación pedagógica de una persona docente, sino que abren la puerta a momentos de “auto aprendizaje”, o bien, momentos de interacción digital.

Los modelos con menor tiempo presencial colocan en riesgo no solo la estabilidad laboral de las personas docentes, sino que ciertamente son el inicio de una política de exclusión educativa, debido a la brecha digital de nuestros países.

Las hijas y los hijos de la clase trabajadora van a la escuela y al colegio a encontrarse con otras personas de su edad, a pensarse en colectivo, a compartir ideas y problematizar su realidad. Pero además, los centros educativos son lugares seguros, donde hay alimentos, acceso al agua, personas formadas profesionalmente para acompañarlos en su proceso de aprendizaje, materiales, laboratorios, zonas verdes, bibliotecas, etc.

Imponer modelos no presenciales es desterrar a la niñez y a la juventud de espacios físicos de encuentro, de construcción de una identidad como comunidad, y del acceso a servicios básicos con los que no cuentan en sus casas.

No obstante, actores mundiales insisten en que los modelos basados en educación digital, con una minoría de personas docentes y una mayoría de personas “facilitadoras”, sería una “respuesta ante bajos recursos, para aumentar el acceso y el aprendizaje de forma costo-efectiva” para “alcanzar zonas sin escuelas, o donde las escuelas no existen o están hacinadas, campamentos de refugiados y en zonas urbanas marginales” (EC, 2021).

Durante el año 2020, en el marco de la pandemia, el BID inició al menos cuatro Cooperaciones Técnicas para diseñar distintos elementos de estas reformas hacia la educación híbrida y aprobó dos préstamos nuevos. A continuación, la Tabla 3 siguiente enlista algunos de estos proyectos.

Tabla 3
Proyectos del BID orientados a diseñar oferta educativa no presencial

Proyecto	Monto USD
G-T3779: Formación Docente en Educación a Distancia e Híbrida. Etapa del Proyecto: Preparación (Colaboración de UNESCO)	USD 150 000
BID RG-T3793: Formación Docente en Educación Digital y Pedagogías de Educación a Distancia en el Caribe	USD 200 000
RG-T3754: Apoyo al Aprendizaje de la Lectura y Escritura Inicial en Respuesta a la Crisis del COVID-19. Etapa del Proyecto: Preparación	USD 450 000
BID RG-T3796: Difusión y Conocimiento para la Transformación de la Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe	USD 500 000

Elaboración con datos del BID

En múltiples ocasiones el OLPE ha alertado cómo las iniciativas que propongan avanzar en un proceso educativo basado en la oferta digital, ignoran la realidad de la región y abre la puerta a nuevas formas de exclusión.

Ni docentes ni estudiantes podrán aprovechar espacios de mediación pedagógica vía internet, porque los datos que se conocen sobre la exclusión digital en la región son que:

- 244 millones de personas no acceden a servicios de internet ni móvil ni fijo (IICA, 2021) y 40 millones de hogares no están conectados.
- un 46% de la niñez entre 5 y 12 años (32 millones de niñas y niños) no tiene acceso a ninguna conectividad para su educación.
- 79% de las personas trabajadoras en América Latina, “se desempeña en actividades que no pueden hacerse vía teletrabajo” (CEPAL, 2020), es decir, un 79% de las familias no puede quedarse en casa y acompañar y guiar a la niñez en los horarios no presenciales y de “autoestudio”.
- Según el Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL, 2/3 de los países “no alcanzan los requerimientos de velocidad de descarga necesarios para desarrollar soluciones digitales” para procesos educativos (CEPAL, 2020).

En la pandemia, el OLPE señalaba que las iniciativas de plataformas y recursos digitales, así como cursos de formación docente para metodologías de enseñanza virtual, no le hablan a la realidad de América Latina. El impulso de modelos no presenciales, viene de la mano de una política neoliberal cuyo impacto es la destrucción del trabajo y de la carrera docente.

3.3.2. ¿Cuáles pueden ser los negocios privados en la educación híbrida?

En junio de 2023 el blog del BID publica el artículo “El gasto inteligente para financiar una educación de calidad” (BID, 2023) que analizaba una “modernización—entre otros la capacitación de profesores para la enseñanza híbrida, la garantía de la conectividad universal y un énfasis intencional en las habilidades del siglo XXI” para la cual el BID había calculado “que la región debe destinar por lo menos USD 221 mil millones en los próximos diez años para lograr este salto”.

Es de prever que los grupos privados quieran aprovechar la oportunidad de negocio diseñando iniciativas comerciales y productos tanto para los escenarios donde hay conectividad a internet como en los que no hay.

En los escenarios donde sí hay internet, los negocios privados pueden vender a las autoridades públicas servicios como:

- el desarrollo de plataformas.
- el desarrollo y venta de software.
- la venta de dispositivos (computadoras o teléfonos).
- la formación docente.
- asesorías de “equipos externos” a los gobiernos para gestionar la reforma.
- instalación de redes de conectividad en las comunidades.
- venta de paquetes de formación a personal docente para trabajar en este nuevo formato.

En las últimas décadas, tanto ministerios de educación como organismos de cooperación internacional, han comprado o financiado este tipo de servicios a ONG y fundaciones privadas.

Para los escenarios donde no hay conectividad, la transición al modelo híbrido también trae posibilidades de negocio:

- transformar los contenidos educativos para modalidades presenciales con jornadas u horarios mucho más reducidos.
- eliminar la cantidad de docentes con contrato de tiempo completo, pues los estudiantes no estarán en las aulas todos los días.
- desarrollar o distribuir materiales para los contenidos presenciales con horarios reducidos.

El BID menciona la necesidad de un “cambio de marco normativo, que estructure la transformación digital de la educación” y advierte que la implementación de este modelo “debe ir más allá del contexto de la pandemia”. (BID, 2020).

3.3.3. Los gobiernos ya se habían endeudado con el BID para la gestión educativa digital

En el informe “La educación en tiempos del coronavirus”, el BID critica la respuesta de los sectores educativos y señala que se les dificultó planificar la respuesta basada en la tecnología (2020, p.4).

No obstante, el BID no toma responsabilidad de una serie de proyectos que el propio Banco impulsó incluso una década antes de la pandemia y que no dieron resultados en el fortalecimiento de una estructura educativa digital y tecnológica.

El OLPE ha hecho una revisión de los diferentes proyectos educativos en los que el BID ha promovido el endeudamiento de los países de América Latina, proyectos que incluían mejoras en infraestructura y sistemas de la gestión de los ministerios, capacitaciones, la creación de sistemas institucionales de información, monitoreo, recolección y análisis de datos, y la instalación o ampliación de usos de tecnología en el aula, entre otros.

Algunos ejemplos de estos préstamos pasados, que “buscaban solventar” las situaciones que ahora el BID critica, son:

- Año 2008, en Argentina, por USD 630 000 000 (seiscientos treinta millones de dólares), el proyecto de apoyo a la política de mejoramiento de la equidad educativa –PROMEDU I, incluía acciones para promover la tecnología en aula y la mejora de las capacidades del Ministerio de Educación.
- Año 2010, en Costa Rica, por USD 167 000 000 (ciento sesenta y siete millones de dólares) el proyecto “Construcción y equipamiento de infraestructura educativa”, que incluía el fortalecimiento de plataformas tecnológicas.
- Año 2013, en el estado de Amazonas en Brasil, USD 151 182 000 (ciento cincuenta y un millones ciento ochenta y dos mil dólares), para el Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas, que financiaría el equipamiento de centros educativos y programas de “aceleración educativa”.
- Año 2016, en Ecuador, por USD 160 000 000 (ciento sesenta millones de dólares), el proyecto “Mejoramiento de la calidad de la educación”, que financiaría la modalidad “colegio virtual” y la formación docente en servicios, entre otros (BID, 2016).
- Año 2018, en Uruguay, un préstamo por USD 30 000 000 (treinta millones de dólares) para el “Proyecto Generación C: Consolidando Innovaciones Educativas para las Habilidades y Competencias del Siglo XXI” (BID, 2018), que promueve estrategias de enseñanza remotas, la Alianza del Ministerio de Educación con la empresa privada transnacional Red Global de Aprendizajes (que le vende servicios al Plan Ceibal) para la inducción y especialización en modalidades virtuales, entre otros.

Tras todo este endeudamiento y asumir compromisos con altas tasas de interés, los países de América Latina se encuentran con que el informe del BID “La educación en tiempos del coronavirus” es un documento que niega la responsabilidad latente del banco, por su participación durante treinta años en el impulso de experimentos fallidos, experimentos que se juegan dentro de la propia gestión pública.

3.3.4. Reforma global a la carrera docente: del docente “muy costoso” al rol del “facilitador”

Como se mencionó anteriormente, ha sido gracias a las luchas de las y los trabajadores de la educación y de la comunidad educativa, que se ha logrado ampliar el derecho a la educación pública, hacerla más relevante para nuestros pueblos, para las comunidades rurales y campesinas, para las poblaciones negras, para los territorios indígenas. Es gracias a estas luchas que hay más jóvenes de familias trabajadoras finalizando la secundaria y estudiando en la universidad.

La tendencia mundial de invisibilizar el rol de las personas docentes y negar la importancia de la mediación pedagógica presencial, responde a una perspectiva neoliberal y antipedagógica. Los sectores neoliberales que, como el Banco Mundial o la OCDE, quieren disminuir el financiamiento a la educación pública, argumentan que las personas trabajadoras de la educación son “muy costosas” para el sistema público. Promueven una mirada del proceso educativo como producto que puede repetirse de forma estandarizada mediante el uso de tecnología, y la idea de que existan “facilitadores” y no personas docentes.

Uno de estos actores es la Comisión de la Educación (Education Commission) que fue conformada con el objetivo de asesorar al Banco Mundial en materia de financiamiento educativo. Esta Comisión dejó de funcionar oficialmente en julio de 2023.

Durante los siete años que estuvo operando, generó tres informes a los que se debe prestar atención:

- El informe “La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio” del 2016, que propuso “una revolución en el financiamiento educativo” y recomendó “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).
- El estudio “Financiando el Sistema de Educación Tecnológica” (Comisión de Educación [EC], 2021), que propone avanzar en sistemas educativos digitalizados que consisten en:
 - Modelo de “lecciones facilitadas por docentes, actividades de aprendizaje entre pares y trabajo individual en computadoras”.
 - Para cada ciclo, se contrata únicamente un docente totalmente cualificado que se emplea únicamente en la primera “rotación”.
 - Para todo el resto del proceso se buscan facilitadores o “asesores académicos” que puedan administrar el aula digital y responder dudas (EC, 2021).

- El documento “Iniciativa de Fuerza Laboral Educativa” (EWI por sus siglas en inglés), plantea “diversificar la fuerza laboral educativa” y “transformar un sistema educativo en un sistema de aprendizaje en el que las “redes de escuelas, profesionales y asociaciones intersectoriales que utilicen datos y evidencia para transformar los sistemas educativos en sistemas de aprendizaje que mejoren por sí mismos y se adapten al cambio” (EWI-EC, 2022). Esta comisión asesora del Banco Mundial considera que el rol de las personas docentes debe orientarse a un rol “más multifacético y adaptable” (p. 2).

Las propuestas que banalizan el rol de las personas docentes muy posiblemente provienen de sectores sin experiencia en un aula de clase e ignoran la realidad sobre el desarrollo de los saberes y el desarrollo humano desde la primera infancia. En América Latina se conocen negocios educativos privados de bajo costo, en los que las personas docentes repiten guiones prediseñados y atienden hasta sesenta estudiantes por aula, con apoyo de una tableta por cada estudiante. Algunas experiencias de las escuelas de bajo costo son:

- Las “Innova Schools” de Perú donde las personas estudiantes pasan la mayoría del tiempo en ejercicios autodirigidos “utilizando herramientas de aprendizaje digitales”.
- El “Instituto Lumiar” de Brasil donde “no hay profesores tradicionales, en cambio, la mitad del “personal pedagógico” trabaja como asesores, mentores y entrenadores.

El “rol de facilitador” (en lugar del trabajo como persona docente) es viable siempre que el contenido curricular sea un guion que se lee o se reproduce sin mayor elaboración ni mediación pedagógica. Lo que se observa en los ejemplos son casos de escuelas privadas de bajo costo en los que la prioridad no es el derecho a la educación, sino que es un modelo centrado en el lucro. En este los inversionistas y dueños de los negocios educativos reducen los costos de operación sacrificando justamente el trabajo docente.

3.4.1. La reforma de la carrera docente que propuso la Comisión de la Educación al Banco Mundial

Uno de los últimos documentos que produjo la Comisión de la Educación antes de ser dada de baja de sus operaciones, fue el documento “Transformando la fuerza de trabajo en educación: equipos de aprendizaje para una generación del aprendizaje” (EC, 2022).

Este documento propone llevar adelante un censo global sobre la fuerza laboral en educación que brinde los datos para el diseño y la aplicación de la política laboral en este sector (p. 37). Además, que establezca un conjunto de indicadores y clasificaciones estándar que

vinculen los datos de esta población con los resultados educativos.

La información que se recopile debe brindar insumos sobre las “interdependencias entre los diferentes actores que forman parte de la fuerza laboral educativa más amplia en todos los niveles (escuela, distrito, región y estado) y entre los diferentes componentes del ciclo de vida de la fuerza laboral educativa” (EC, 2022, p.25).

El documento vuelve a colocar la principal responsabilidad de los resultados educativos en el mundo, sobre el personal docente y reitera que

La calidad de los docentes es la influencia más importante en los resultados del aprendizaje a nivel escolar. Un maestro eficaz puede marcar una gran diferencia en la trayectoria de aprendizaje de un estudiante (...) Los maestros también pueden afectar el bienestar de los estudiantes a largo plazo, el rendimiento académico futuro y los resultados económicos. Varios años de enseñanza sobresaliente también pueden mejorar la equidad, compensando los déficits de aprendizaje de los estudiantes desfavorecidos. (p. 36)

El documento de la Comisión adelanta que la reforma debería instalar la idea de que los “sistemas educativos y su fuerza laboral tendrán que garantizar que los estudiantes aprendan habilidades para un mundo con una mayor automatización, “big data”, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) más sofisticadas e inteligencia artificial”, y que desarrollen “formas complejas de pensar y trabajar en sociedades cada vez más complejas” (p. 42).

El documento ya designa roles en esta gran reforma global de la carrera docente para los distintos actores. Para el Banco Mundial y las ONG; propone

- que el Banco Mundial, donantes internacionales y la Alianza Global por la Educación desarrollen la herramienta de diagnóstico de la fuerza laboral del sistema de educación.
- que los organismos internacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONG), las organizaciones de la sociedad civil y los donantes “deben apoyar a los gobiernos para que hagan el proceso de censo y proporcionar plataformas para compartir los resultados” (p.25).

Para personas investigadoras y los financiadores del censo para la reforma, plantea

- que “los investigadores y financiadores de la investigación deben evaluar los enfoques de reforma existentes y nuevos”.
- que los investigadores y financiadores del censo hagan “análisis sistemáticos de los resultados y la rentabilidad de los enfoques para fortalecer la fuerza laboral, desarrollar equipos de aprendizaje y construir sistemas de aprendizaje” (p.25).

Para los sindicatos de educación se prevé que

- los miembros del personal educativo y sus sindicatos deberían participar activamente en el proceso de formulación de políticas, impulsando la reforma desde abajo hacia arriba.
- deben liderar los cambios en función de sus necesidades y experiencia, generar evidencia de lo que funciona y defender las reformas actuando como agentes de cambio (p.25).

Finalmente, toda la información que se recopile debería brindar un marco para que los gobiernos, los donantes, los financiadores y las ONG, los proveedores de servicios, etc., logren:

- valorar mejores modelos de costos.
- tener datos sólidos sobre todas las funciones de la fuerza laboral educativa y sus características (por ejemplo, género, idioma, discapacidad y preferencia de ubicación).
- cruzar datos de fuerza laboral con resultados educativos (p. 25)
- prever la oferta, la demanda y el costo de la fuerza laboral actual y futura.

En varias ocasiones, los sindicatos de educación han señalado cómo estos procesos de investigación no responden necesariamente a una evaluación formativa dirigida a mejorar la política educativa, sino más bien, están pensados para hacer un “estudio de mercado” que organice la información sobre la demanda y permita diseñar “productos educativos” para ese mercado global.

En el caso de esta reforma de la carrera docente, los productos y servicios que se diseñen, pueden estar orientados a implementarse sobre el personal docente o bien, a sustituirlo de forma parcial o total. Esta última no es una idea tan improbable si se toma en cuenta la propuesta del sistema Educación Tecnológica propuesto por la misma Comisión de la Educación, encaminado a un sistema educativo con muchos menos docentes y con muchas más herramientas digitales.

3.5. La reforma en los modelos de financiamiento

En el escenario mundial se promueven tendencias de financiamiento que luego impactan los escenarios nacionales y locales. En este documento se revisan dos tendencias en las reformas al financiamiento educativo.

Una primera tendencia es la promoción del financiamiento de privados en la educación pública, mientras que la segunda tendencia es la retórica creciente a favor del modelo de

vouchers o “sistema de vales” durante las campañas electorales en la región.

Desde las Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y la recién desmontada Comisión de la Educación se incentiva la participación de financiadores e inversionistas privados en educación.

El financiamiento privado, los fondos de inversión y la filantropía han evolucionado sus formas de negocio hacia la “inversión de impacto social”. Esta es una colocación de recursos económicos que se hace para generar algún beneficio ambiental o social, y que debe generar rendimiento financiero. Muchos inversionistas privados y filántropos deciden colocar sus recursos en fondos de inversión en los que también participan otros inversores. Para decidirse por alguna iniciativa, proyecto o “nicho temático”, los inversionistas de impacto esperan contar con datos que les motiven y les muestren la solidez y las oportunidades de crecimiento del negocio.

Por lo general, los inversionistas observan si pueden “escalar” los resultados de su inversión, es decir repetir en mayores dimensiones para lograr mayor retorno. La forma de participar en una inversión puede ser a través de acciones (“equity” o “share”), que les permite convertirse en propietarios de una parte del proyecto a través de diferentes formas de deuda (blanda o flexible, etc.).

Ningún inversionista, incluso si es un inversionista de impacto, está obligado a repetir su inversión si no hay rendimiento económico o si no considera convincentes los datos que recibe, por lo que el financiamiento para los proyectos educativos no está garantizado. Igualmente, un inversionista puede perder interés en un tema o iniciativa que está financiando y puede retirar sus recursos en cualquier momento. Cuando decide retirarse de una iniciativa, el inversionista puede pedir la devolución de su inversión, así como el pago de la ganancia que esperaba recibir.

3.5.1. Especular con el presupuesto educativo

Pensar que la política pública se puede financiar con fondos de especulación y fondos de inversionistas, es una propuesta antipedagógica, porque no garantiza estabilidad en la disponibilidad de los recursos y coloca una presión de rendimiento económico y retorno de la inversión que no es coherente con el sentido de la política pública.

El OLPE ha estudiado los informes de la Comisión de la Educación, que en el año 2022 presentó el fondo de inversión llamado “La mayor acción en educación” (“Greater Share

Education Fund”). El término “share” se refiere a las acciones de una empresa, pero “share” también significa compartir en inglés. Claro está que es un buen juego de palabras.

Este fondo es una propuesta filantrópica para llevar al mundo de la educación “las prácticas de inversión y las estrategias de inversión que usan los “fondos con mayores rendimientos” y las ONG de mayor impacto” (EC, 2022).

Inicialmente, la Comisión de la Educación se conformó con el objetivo de reunir evidencia para presentar una agenda de acción para el financiamiento educativo global y jugó un papel clave en las reuniones de primavera del Banco Mundial en el 2017, cuando presentó una propuesta para instaurar la Oficina Internacional para el Financiamiento Educativo (International Finance Facility for Education- IFFE).

En noviembre del año anterior esa Comisión había presentado el informe “La Generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio”. El informe anunciaba que para cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 relativo a la educación de calidad, se requería “una revolución en el financiamiento educativo” y recomendó “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).

Uno de los argumentos que usa la Comisión para atraer inversiones de filántropos es que el 70% de los estudiantes no están preparados con las habilidades para unirse a la fuerza laboral y que, a partir de la pandemia, muchos países han recortado sus inversiones en educación.

Así, el fondo “La mayor acción”, que trae inversión de filantropía privada a un fondo mundial, es el diseño o la solución que propone la Comisión para contar con el financiamiento para la educación que se propuso desde el 2016.

3.5.2. De filantropía tradicional a inversionistas de impacto

La filantropía tradicional que conocimos en los años ochenta y noventa solía colocar recursos sin esperar un retorno de los mismos e incluso, algunas veces, sin participar directamente de la ejecución. Por el contrario, los inversionistas, principalmente si son inversionistas de impacto, suelen tener una participación mucho más activa.

Pueden participar en la definición de criterios para seleccionar unos proyectos o iniciativas sobre otras, en la definición de indicadores de lo que se va a medir y donde se va

a poner el foco para decidir si su inversión tuvo impacto o no, e incluso, decidir quién o quiénes implementan los recursos, cuándo se hacen los desembolsos, etc.

Esta participación ya puede notarse, pues el fondo “La mayor acción” anunció que quiere “re inventar” la visión de la fuerza laboral en educación y propone testear o experimentar con modelos educativos que puedan “escalarsse”.

Esto abre una nueva modalidad de competencia por los recursos disponibles para educación. Más que pensar en que los países establezcan presupuestos públicos que garanticen el derecho a la educación pública, la Comisión tiene la visión de que se invierta en algunos proyectos e iniciativas que puedan mostrar resultados costo-eficientes, que experimenten con modelos replicables y escalables a nivel mundial, que sean suficientemente atractivos para que un inversionista quiera colocar ahí sus recursos y sobre todo, que no se lo quiera llevar cuando pierda interés en el “nicho educativo”.

3.5.2.1. ¿Quiénes financian a la Comisión de Educación?

Según el sitio de la Comisión, sus financiadores incluyen a las Fundaciones Atlas Sian, LEGO, Mastercard, Rockefeller; a los Fondos de Echidna Giving; a las ONG Education Cannot Wait, WISE; los gobiernos de Noruega y Holanda; y al Banco Interamericano de Desarrollo y UNICEF. Para todos los efectos, la Comisión de la Educación dejó de funcionar como tal en julio del 2023, y se integró al Centro de Desarrollo Educativo (Education Development Center -EDC).

3.5.3. La filantropía y la cooperación colocan la plataforma permanente para los actores privados en educación

En el año 2017, el OLPE publicó un análisis sobre las tendencias de comercio educativo en América Latina. En ese análisis, se revisaba la forma en que las Naciones Unidas estaban impulsando con fuerza las alianzas público-privadas como una agenda mundial.

En materia educativa, el OLPE analiza cómo los actores de la filantropía y la cooperación ofrecen millones de dólares en financiamiento de proyectos educativos. Estos fondos vienen acompañados de una alta exigencia de profesionalismo y capacidad operativa (estructuras contables, auditorías, y otros), lo cual coloca a las ONG y a las fundaciones internacionales como las principales competidoras de estos fondos. Estas entidades cobran un

monto por la administración y la ejecución de estos recursos, y luego contratan a otras organizaciones, fundaciones y empresas más pequeñas con presencia en los países.

A su vez, una clara evolución que favoreció estas redes de negocios en las que ONG y fundaciones internacionales reciben fondos de la cooperación y de los Estados, han sido los acuerdos mundiales en política educativa. La Conferencia Mundial de Educación para Todos, del año 1990 en Jomtien, Tailandia, tomó como acuerdo que el Estado juega un rol principal en garantizar el derecho a la educación. Esto cambiaría paulatinamente y en el año 2000, el Marco de Acción de Dakar, y en el año 2015, la Declaración de Incheon de la Agenda 2030, generarían una mayor presión para que los Estados actúen como co-diseñadores, co-implementadores y co-financiadores de la política educativa junto con la participación del sector privado.

El Informe sobre Inversión Global 2014 “Invirtiendo en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un Plan de Acción” (ONU, 2014) establecía que, para sostener todas las acciones necesarias para alcanzar los ODS, había una brecha de financiamiento de hasta USD 2.5 trillones de dólares anuales, por cada año desde el 2015 hasta el 2030.

En noviembre del 2019, Naciones Unidas publicó el documento “Financiamiento para el Desarrollo: Cooperación para el Desarrollo Internacional y otros Asuntos Sistémicos Interrelacionados” como resultado de la tercera reunión del Grupo Intergubernamental de Expertos en Financiamiento al Desarrollo del Comité de Comercio y Desarrollo de Naciones Unidas (Trade and Development Board). En este documento se establece que para obtener los recursos necesarios para cumplir los objetivos de la Agenda 2030 se requiere unificar los fondos de cooperación al desarrollo y los recursos de deuda y de inversión, pues por separado estos no son suficientes (ONU, 2019).

Al mismo tiempo, el documento considera que las estrategias que utilizan los países en desarrollo para atraer recursos privados que “apalanquen” o complementen los presupuestos públicos, están perdiendo vigencia. Por todo ello, Naciones Unidas considera que se debe vigorizar el flujo de fondos de la cooperación Norte-Sur y fomentar el “financiamiento mancomunado” (“pooled financing”) para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030. Adicionalmente, el documento expresa que la participación de recursos privados en el financiamiento para el desarrollo puede ser conveniente para los países de renta media, los cuales no cumplen los criterios de elegibilidad para recibir fondos no reembolsables.

Los datos del 2018, mostraban que la asistencia oficial al desarrollo (de actores multilaterales y de gobiernos) se había mantenido en un aproximado de USD 153 billones anuales sin importantes aumentos desde el 2013. De este monto, solo el 32% se dirigía a los países más vulnerables.

Muchos de los recursos de la cooperación, tienen como requisito o condición la participación del sector privado como “garantía” de transparencia o agilidad, entre otros. Pero al mismo tiempo, Naciones Unidas admite que existe una zona “gris” en el financiamiento que se refiere a los fondos dedicados a costos de intermediación, “administración y consultorías” (ONU, 2019, p. 5). Esta afirmación no es menor principalmente porque el mismo informe señala que en el periodo 2013 al 2017, solamente un 25% de los recursos de la cooperación al desarrollo se canalizaron a través de presupuestos estatales. Es decir, un 75% de los recursos se canalizaron por vías de agencias de cooperación, fundaciones, ONG y otras estructuras privadas (ONU, 2019, p. 6), sin posibilidad de reportarse por canales oficiales o públicos.

El documento “Financiamiento para el Desarrollo: Cooperación para el Desarrollo Internacional y otros Asuntos Sistémicos Interrelacionados” considera que debido a la “insuficiencia” (inadequacy) del financiamiento de fuentes públicas nacionales o internacionales, es necesaria la participación del financiamiento privado “innovador” mediante fuentes de financiamiento híbrido que articulen donaciones y fondos no reembolsables, con deuda y capital de inversión especulativo.

El aporte de la filantropía privada al flujo de cooperación al desarrollo, pasó del 1.9% en el 2009 al 3.7% en el 2017. Según datos de la OCDE a los que se refiere la ONU, la contribución de las fundaciones privadas sumó 13.9 billones de dólares del 2015 al 2017 (ONU, 2019, p. 13). El peso de estos recursos es más significativo para algunos sectores que para otros. Este es el caso de la salud y la educación, sectores a los que se dirige el 62% de los fondos de la filantropía privada. Otros sectores que son foco de estos fondos son la agricultura y el bosque (9%) y el fortalecimiento de la sociedad civil (8%).

Mientras que África recibe el 28% de los fondos de la filantropía privada y Asia el 17%, América Latina recibe el 8% y Europa el 2% (ONU, 2019, p. 13).

En resumen, estos datos son importantes por varios motivos:

- La filantropía tradicional que actuaba en los años ochenta y al inicio de los años noventa solía colocar recursos, sin participar directamente de la ejecución de los recursos, en la mayoría de los casos.
- Por el contrario, los inversionistas y filántropos de la actualidad, principalmente si actúan como inversionistas que colocan fondos de especulación o de deuda, suelen tener una participación mucho más activa. Pueden participar en la definición de criterios para seleccionar unos proyectos o iniciativas sobre otras, en la definición de indicadores de lo que se va a medir y dónde se va a poner el foco para decidir si su inversión tuvo impacto o no, e incluso, pueden decidir quién o quiénes implementan los recursos,

cuándo se hacen los desembolsos, etc.

- El 75% de los fondos del sector privado filantrópico se canaliza a través de canales no públicos y no estatales, que no están sometidos a procesos de rendición de cuentas, reportes oficiales, transparencia ni pago de impuestos (p. 15).
- Queda en evidencia que desde Naciones Unidas se van a promover alianzas público-privadas que fomentan mayor participación privada en el financiamiento -y con ello, en la definición del rumbo de la política pública- puesto que se debe alcanzar la movilización de USD 2.5 trillones de dólares anuales, por cada año desde el 2015 hasta el 2030.

3.5.4. El modelo perverso de los vouchers

El sistema de vales o vouchers re configura la dinámica de financiamiento del sistema educativo. En lugar de financiar al sistema de educación pública, de manera que existan cupos gratuitos y condiciones de inclusión y permanencia en las instituciones educativas; mediante los vouchers, se re dirigen estos fondos a pagar matrículas y mensualidades en escuelas privadas y religiosas.

Esta metodología oculta, mediante el argumento de que las familias pueden hacer una mejor selección de escuelas, un escandaloso uso de fondos públicos para negocios privados y negocios de grupos religiosos en educación. Los siguientes son algunos puntos que es necesario subrayar sobre el sistema de vouchers:

- 1 |** Quienes defienden el sistema de vouchers, venden una imagen de seleccionar felizmente una escuela de entre una variedad de buenas opciones escolares. En esa imagen, se enfatiza el poder de la familia como “consumidora del producto educativo”, y se esconde o se silencia el lucro y el beneficio económico de los dueños de las escuelas privadas y religiosas.
- 2 |** Se ignora o se silencia también los miles y miles de casos de estudiantes que no son admitidos y son rechazados una y otra vez por un grupo de centros educativos, generando un estigma de rechazo a las familias y a las infancias y/o juventudes.
- 3 |** Los aliados del negocio privado en educación instauran el mito de que el sistema de vouchers les da a las familias mayor control sobre la educación de sus hijas e hijos, propagando la noción de que la educación pública tiene fines ocultos o contrarios a los intereses de las familias.

4 | El sistema de vouchers aumenta la privatización, reduce la capacidad de las autoridades públicas de supervisar las condiciones en que se recibe a las y los estudiantes, elimina la garantía de la alimentación gratuita, y también se pierde capacidad de supervisar las condiciones de trabajo para docentes y personal de apoyo.

5 | Como ocurre en cualquier negocio, los centros educativos privados y centros educativos privados religiosos, se toman la libertad de ejercer un “derecho de admisión”. Las empresas privadas y las empresas religiosas no están obligadas a aceptar el ingreso de todas las personas estudiantes independientemente de su origen étnico, clase social, récord educativo, etc. Por ejemplo, una escuela religiosa puede negar el acceso a estudiantes de la comunidad LGBTIQ o a estudiantes de otras religiones. Las escuelas privadas también pueden rechazar el ingreso de estudiantes con necesidades de adecuación curricular, con tal de no empeorar en los “ranking” o resultados de evaluaciones.

6 | Cuando una familia recibe fondos públicos para inscribir a sus hijas o hijos en una escuela privada o escuela religiosa privada que perpetua estas formas de discriminación, los fondos públicos están sosteniendo negocios que ejercen prácticas de desigualdad. El sistema de vouchers, no sólo debilita el sistema público, sino que destruye la noción de espacio de integración y de aprendizaje de convivencia entre personas diversas con contextos familiares distintos.

7 | Las condiciones laborales son condiciones pedagógicas, porque las condiciones en que una persona ejerce su trabajo impactan directamente los resultados de este. Si una persona docente es perseguida por participar en un sindicato o es perseguida por los contenidos que enseña, esto afecta las condiciones pedagógicas para las y los estudiantes.

8 | Los centros educativos privados y religiosos que participan en los sistemas de vouchers, pueden implementar otras políticas de empleo, empeorando las condiciones laborales y la estabilidad laboral del gremio.

9 | Los sistemas de vouchers son el sostenimiento con fondos públicos de un modelo educativo que no responde a la visión de política pública, de integración social, ni a un proyecto educativo transformador que eduque a las infancias y a las juventudes en principios de solidaridad, derechos humanos y prácticas democráticas.

Los *vouchers* limitan el ejercicio democrático de ser parte de una comunidad educativa diversa, en centros educativos con personal docente que conoce a la comunidad, y que tiene condiciones de trabajo dignas.

3.5.4.1. El impacto de los vouchers en la desigualdad educativa y la discriminación en Estados Unidos

En la experiencia de países como Estados Unidos, donde el sistema de vouchers o de vales ya ha sido denunciado por los sindicatos docentes de ese país, se observan formas muy contundentes de desigualdad y de discriminación basada en este modelo.

En este país, el modelo de vouchers ha propiciado una red de escuelas privadas que implementan prácticas arbitrarias en el acceso y la matrícula de estudiantes, en la cobertura de los contenidos curriculares y en la contratación y las condiciones laborales docentes, entre otros. Algunos datos recopilados por Cowen (2023) muestran:

- En Arizona, más del 75% de los solicitantes iniciales de vales nunca habían asistido a una escuela pública, ya sea porque eran estudiantes que ingresaban al sistema educativo por primera vez o porque ya estaban en una escuela privada antes de recibir un vale.
- Muchos de los defensores de los sistemas de vales los promocionan como un sistema en competencia con el sistema público, y promueven la migración de ese sistema al otro. Por lo general, estos defensores son grupos privados y líderes de iglesias con intereses de promover sistemas paralelos al sistema público.
- En Texas, se están promoviendo leyes para dificultar que los estudiantes abandonen el sistema de vouchers y pasen al sistema público. Un proyecto de ley actualmente propuesto en este estado restringe la elegibilidad a los estudiantes de escuelas públicas durante al menos un año.
- Las típicas escuelas privadas que usan el sistema de vales suelen ser proveedores privados de alto riesgo con dificultades financieras que a menudo aprovechan la oportunidad de que un rescate fiscal permanezca abierto unos años más.
- En Wisconsin, el 41% de las escuelas con vales han cerrado desde el inicio del programa en 1990, esto incluye la gran cantidad de escuelas temporales que abren sólo para sacar provecho del nuevo pago de vales. Para esas escuelas emergentes, el tiempo promedio de supervivencia es de solo 4 años antes de que sus puertas cierren definitivamente.
- En Indiana, Luisiana y Wisconsin, aproximadamente el 20% de los estudiantes abandonan los programas de vales cada año, ya sea porque renuncian al pago o porque las escuelas los expulsan. En Florida, ese dato sube al 30% anual. Los estudiantes que abandonan los programas de vales tienden a ser estudiantes negros o de color (hispanos, asiáticos, etc.), estudiantes de bajos ingresos y, en primer lugar, estudiantes con dificultades académicas.

- Otras formas de exclusión identificadas en el sistema de vouchers es la exclusión en razón de orientación sexual. En Florida, una escuela financiada con vales fue noticia nacional el verano pasado cuando prohibió la entrada a estudiantes LGBTQ. En Indiana, las estimaciones previas a la pandemia mostraron que más de USD 16 millones en fondos de los contribuyentes ya se habían destinado a escuelas con vales con reglas de admisión explícitas anti-LGBTQ.
- Las escuelas de vales también rara vez matriculan a estudiantes con necesidades académicas especiales. Los niños de educación especial tienden a necesitar más recursos de los que proporcionan los vales, lo que también puede ser un problema en las escuelas públicas. Pero las escuelas públicas al menos están obligadas por ley federal a matricular y ayudar a niños con necesidades especiales, algo que las escuelas privadas pueden evitar y de hecho evitan.

Cuando analizamos todos los desafíos para acceder a la educación con estos programas, queda claro que, en esta modalidad, la elección de ingresar a una escuela no está realmente en manos de los padres, sino de las escuelas.

3.5.5. Qué dicen las leyes de los países sobre el financiamiento educativo

En América Latina existen un conjunto de leyes, reglamentos, programas e iniciativas que han naturalizado y facilitado la entrega de fondos públicos a grupos privados que venden servicios en educación.

En estos casos, la entrega de fondos públicos a grupos privados desfinancia al sistema educativo público, retrasa su fortalecimiento y obstaculiza el logro de la inclusión y de la equidad. En los últimos veinte años, son muchos los países y las autoridades educativas que han destinado millones de dólares de fondos públicos, a negocios privados en educación.

Según datos del OLPE:

- Mediante el programa Educación para Todos (PROUNI), en Brasil, en el año 2016, ya se habían transferido hasta USD 400 000 000 (cuatrocientos millones de dólares) por concepto de vouchers a universidades privadas (OLPE- IEAL; 2023).
- En Colombia, en el año 2019, el programa Ser Pilo Paga le significaba al Estado Colombiano un costo mayor a USD 320 000 000 (trescientos veinte millones de dólares) para pagar los vouchers a estudiantes que asistían a los centros educativos privados de las

principales ciudades del país, pues el 79% de los “pilos” se inscribió en universidades privadas de Bogotá, Medellín y Cali (OLPE-IEAL, 2021).

En la Tabla 4, se revisan algunas legislaciones que facilitan la entrega de fondos públicos para grupos privados que gestionan servicios desde la matrícula hasta proyectos de contenidos y formación docente.

Tabla 4
Leyes que habilitan el uso de fondos públicos para pago a grupos privados con proyectos o servicios en educación

País	Ley	Detalle de la legislación
Paraguay	Ley 4758, crea la Administración del Fondo Fiduciario para la Excelencia de la Educación y la Investigación-FEEI	<p>La Ley 4758 del año 2012 establece el destino de los recursos de la compensación por cesión de energía de Paraguay a Brasil mediante la represa de Itaipú, crea el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) y el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación-FEEI.</p> <p>El FEEI no financiará ningún gasto del sistema educativo público ni complementa el presupuesto educativo nacional. Es un fondo para financiar la ejecución de programas y proyectos que pueden ser presentados por grupos privados, fundaciones, etc. Con estos criterios y elegibilidad, el FEEI promueve y facilita el financiamiento de proyectos, programas e iniciativas de actores no estatales que buscan generar redes de negocios con la educación pública.</p> <p>Hasta el mes de abril de 2020, el FEEI informaba que se han invertido USD 323 000 000 (trescientos veintitrés millones de dólares) en programas de estas áreas (OLPE, 2022).</p>
Colombia	Ley N. 715 del año 2001 crea el Sistema Nacional de Participaciones	La ley 715 del año 2001 crea el Sistema Nacional de Participaciones. La destinación específica para el sector educativo se denomina “participación para educación” (p.2). La Ley 715 de 2001 establece que el 58.5% de los fondos del Sistema General de

		<p>Participaciones se destinan a la educación en los territorios. Un 24.5% está destinado a la educación y un 17% a otros recursos de propósito general.</p> <p>En el Sistema General de Participaciones, el rubro de educación se desagrega en prestación de servicios y restaurantes escolares.</p> <p>El artículo 27 faculta a los municipios a “contratar la prestación del servicio con entidades estatales o no estatales, que presten servicios educativos, de reconocida trayectoria e idoneidad, previa acreditación, con recursos del Sistema General de Participaciones” (p. 22). El Artículo 13 de esta ley refuerza la noción de que la compra de servicios a terceros implicaría la prestación más expedita del servicio, e incluso el mejor manejo de los fondos.</p>
<p>Brasil</p>	<p>Ley 11.096/2005 que establece el programa Universidad para Todos en Brasil (PROUNI).</p>	<p>El programa PROUNI 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.</p> <p>El OLPE (2018) ha analizado que “PROUNI salda una deuda histórica en materia de acceso y cobertura” pero al mismo tiempo “genera un nuevo nicho de negocio privado en el sector superior, pues entrega becas o vouchers que pueden ser utilizadas para financiar los estudios universitarios en centros educativos privados y “sólo en el año 2016, el Ministerio de Educación de Brasil informó que a través del PROUNI entregaría vouchers por un total de USD 400 000 000 (cuatrocientos millones de dólares)” (OLPE, 2018, p.20)</p>

<p>El Salvador</p>	<p>Plan El Salvador Educado</p>	<p>PESE considera que se debe aumentar la búsqueda de fondos y re definir y priorizar el uso del gasto actual".</p> <p>El PESE aspira "a financiar la educación con sus recursos y no con mayores niveles de deuda, algo que compromete la sostenibilidad económica de las generaciones futuras. Por esa razón, los recursos del Estado deberán complementarse con otros provenientes de alianzas con la cooperación internacional y mecanismos de financiación innovadores" (CONED, 2016, p.26).</p>
<p>Panamá</p>	<p>Ley 389 del año 2017 que modifica el artículo de la Ley 40 del año 2010 (ley que regula el Programa de la Beca Universal).</p>	<p>Da luz verde para que las y los estudiantes de centros educativos privados también accedan al fondo de Beca Universal que otorga el Estado.</p> <p>En el año en que se aprobó la reforma a la Beca Universal, en Panamá se registraban 740 escuelas y colegios privados. En este país las personas menores de 17 años representan el 30% de la población. 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. 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. Además, pueden aumentar la cantidad de escuelas privadas de bajo costo y el costo de matrículas de las que ya existen, al saber que hay fondos públicos disponibles (OLPE, 2021).</p>

4. BID Regional: coincidencia de las reformas en educación con los criterios educativos de un banco

Analizar lo que implican los proyectos, cooperaciones técnicas y préstamos del BID en educación digital y en reformas curriculares es indispensable para poder identificar las distancias insalvables entre el derecho social a la educación y las políticas que impulsa esta institución en el área de la educación.

Los sindicatos de educación afiliados a la IEAL han denunciado que las políticas educativas impulsadas en la región en las últimas décadas están diseñadas por instituciones financieras internacionales (IFI) como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación al Desarrollo Económico (OCDE).

De estas IFI, el BID tiene una gran capacidad de influencia y de direccionamiento en las políticas educativas de la región. Incluso en aquellos países en los que los fondos públicos superan los fondos de préstamos y cooperaciones técnicas entregados por el BID, los gobiernos han adoptado la mirada de esta institución como el foco para diseñar e implementar sus políticas y programas educativos.

La jornada extendida, la evaluación docente estandarizada, la negativa a disminuir la cantidad de estudiantes por grupo y la permanente responsabilización del personal docente de los resultados educativos, son lineamientos implementados por las autoridades educativas en toda la región.

Estos son los ejes centrales del documento “Marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano” del Banco Interamericano de Desarrollo (2016) que guía su estrategia institucional 2010-2020 y sus acciones en el ámbito educativo en América Latina durante esta última década.

Para observar aún más claramente cómo es que la perspectiva del BID ha impregnado la actualidad de las políticas educativas de la región, además de la lectura del marco sectorial, es necesario tomar como base el documento “¿Qué hace el BID en Educación?”, que evidencia el enfoque financiero y sobre todo ajeno al mundo de la educación y de la pedagogía.

El documento “¿Qué hace el BID en Educación?” enlista 5 criterios que el BID considera como “factores de éxito” en la educación:

- “las metas altas guían los servicios educativos”
- “los estudiantes ingresan al sistema educativo listos para aprender”

- “los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos”
- “las escuelas tienen los recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje”
- “los graduados tienen las habilidades necesarias para ser exitosos en el mercado laboral”

Tanto el lenguaje como el enfoque de estos cinco criterios demuestran que el BID no basa sus acciones en educación en el derecho social a la educación pública ni tampoco comprende la educación como un proceso ni un sistema. A pesar de ello, se han transformado en políticas educativas estandarizadas a lo largo y ancho de la región y se expresan en las políticas nacionales, provinciales y municipales.

En la Tabla 5, se enlistan los cinco factores de éxito y brevemente se ejemplifica cómo se han implementado en los países.

Tabla 5
Criterios del BID

Criterios de éxito que establece el BID	¿Cómo se traduce la mirada del BID en las políticas nacionales?
<p>1. “Las metas altas guían los servicios educativos”: establecer “servicios educativos” orientados por las “metas altas”, para ello fijan estándares tanto para estudiantes como para docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de política educativa integran el término calidad. • Evaluación estandarizada para docentes y estudiantes. • Promoción de incentivos individuales según los resultados. • Participación en pruebas PISA y otras pruebas estandarizadas. • Creación de nuevos Sistemas de Información, conteo de horas trabajadas, etc. • Impulso de institutos de evaluación autónomos con carácter de entes descentralizados. • Impulso de “observatorios ciudadanos” de seguimiento a resultados estudiantiles.

<p>2. “Los estudiantes ingresan al sistema educativo listos para aprender”: se refiere a la cobertura en la primera infancia para que los estudiantes ingresen al “sistema educativo listos para aprender”. En sus planteamientos el BID le asigna a la educación en primera infancia la responsabilidad de garantizar que los estudiantes tengan mejores oportunidades de trabajo en la vida adulta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso de negocios de venta de servicios de atención preescolar y de primera infancia. • Obligatoriedad de preescolar para ingresar a la escuela. • Pruebas estandarizadas desde los primeros niveles de la primaria.
<p>3. “Los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos”: empieza por “una transformación significativa de la carrera docente”. El BID continúa responsabilizando al personal docente de los resultados estudiantiles e incluso asegura que no es necesario o prioritario reducir el número de estudiantes por aula si se cuenta con un docente “de calidad” (BID, 2016, p. 9).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas en la carrera docente. • Eliminación de los escalafones y otras leyes que protegen la estabilidad laboral y la carrera. • Vinculación de los aumentos salariales y la estabilidad laboral a los resultados estudiantiles. • Concentración de decisiones en personal directivo, promoción de capacitaciones de corte gerencial para directoras/es. • La formación docente se limita a metodologías de instrucción de contenidos específicos para responder a pruebas estandarizadas (BID, 2016, p. 5). • Programas para atraer a estudiantes laureados y a profesionales de diversos campos a las actividades de docencia. • Resistencia a disminuir el número de estudiantes por grupo, argumentando que los grupos grandes “funcionan bien cuando el docente tiene dominio adecuado del tema y controla la disciplina en el aula” (West y Woessmann, 2003, citados por BID, 2016, p. 9).
<p>4. “Las escuelas tienen los recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje”: que los centros educativos tengan la infraestructura adecuada. El documento hace énfasis no en laboratorios, cafeterías, bibliotecas o salones de reuniones, sino principalmente en el acceso a Tecnologías de la Información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamos a autoridades educativas para que compren plataformas digitales. • Programas de una “laptop” por estudiante. • Fomento de alianzas público-privada para compra de equipos e instalación de laboratorios de informática. • Narrativas sobre cómo las TIC mejoran “la calidad de los aprendizajes” (BID, 2013).

5. “Los graduados tienen las habilidades necesarias para para ser exitosos en el mercado laboral”: que el sistema educativo garantice las habilidades “necesarias para insertarse exitosamente en el mercado laboral y contribuir productivamente con la sociedad”. Este criterio responsabiliza exclusivamente al proceso educativo de la situación de desempleo, ignorando el peso de las políticas de desarrollo productivo y de generación de empleo.

- Eliminación de materias del currículo de secundaria (educación media).
- Alineamiento de los contenidos educativos con habilidades para el empleo.
- Impulso de formación dual.
- Fomento de cursos sobre habilidades blandas, promoción de servicios privados que promueven estos contenidos.
- Publicación de documentos, investigaciones y “papers” que responsabilizan al sistema educativo por el desempleo en jóvenes y adultos.
- Promoción de discursos sobre la incertidumbre del futuro.

Nota. Elaboración con datos del BID

El Marco Sectorial en Educación del BID sostiene dos posturas que profundizan un carácter comercial de la educación pública.

La primera es que resalta la mirada del “éxito” individual si se adquieren “los aprendizajes y habilidades necesarias para tener éxito a lo largo de la vida”, negando el peso de otras políticas económicas, de desarrollo productivo, políticas de trabajo, de cuidado, etc.

La segunda es que culpabiliza a las familias y “hogares pobres” donde las y los estudiantes “reciben poca estimulación y esto tiene gran importancia para todas las dimensiones del desarrollo”. También responsabiliza a las familias de la exclusión estudiantil, planteando que “los padres pueden no motivar suficientemente a sus hijos a mantenerse en la escuela, priorizando que comiencen a trabajar a edades tempranas” (BID, 2016, p. 2).

El Marco Sectorial del BID plantea que las familias pueden cambiar sus conductas si se brinda “información a los padres sobre los retornos económicos de la escolaridad de alta calidad y sobre la efectividad de las escuelas a las que asisten sus hijos” (BID, 2016, p. 3). Este planteamiento deja en evidencia que el BID continuará impulsando políticas y estrategias para promover el pago o el copago en educación, en detrimento del derecho a la educación pública y gratuita.

5. La figura de la persona docente: una pieza clave en la disputa del modelo

Desde la perspectiva de las reformas neoliberales, la persona docente es una pieza más que puede ser sometida a procesos de mercado y a las dinámicas de intercambio de productos.

El Banco Mundial (2017) ha sido enfático en señalar al personal docente como responsable de los resultados educativos, afirmando que no lograr buenos resultados educativos es una forma de “falta de transparencia” por parte del personal docente. Esta postura relativiza el impacto de las diferentes condiciones de exclusión y desigualdad que viven las y los estudiantes, que también afectan la vivencia educativa. Es por esto que la insistencia en la “responsabilidad” de las y los funcionarios públicos, en este caso los docentes, suele ser una mirada muy limitada sobre el proceso educativo.

En el informe “Aprender. Para hacer realidad la promesa de la educación” del Banco Mundial (2018), sobresalía un tono de sospecha colocado sobre el personal docente, junto con un llamado a las familias a tomar distancia o posicionarse como “sectores” con “intereses en pugna” de cara al personal docente. Ese informe plantea que el personal docente se opone a las reformas educativas que promueven actores como el Banco Mundial porque estas les “jugarían en contra”, y coloca un manto de sospecha sobre la acción organizada y las negociaciones de las y los trabajadores de la educación. El informe indica que el personal docente sería parte de los “potenciales perdedores” y como tales

tienden a ser más conscientes de lo que está en juego para ellos y, en muchos casos, suelen estar mejor organizados para actuar colectivamente. Como resultado, muchos sistemas se encuentran atrapados en equilibrios con bajo nivel de aprendizaje, caracterizados por la falta de rendición de cuentas y un alto nivel de desigualdad. (p. 15)

El informe continúa haciendo el análisis del rol docente en los procesos de transparencia sobre los resultados educativos, y sobre el manejo de la información que hace el personal docente. Especula con que las personas docentes pueden no querer hacer un manejo transparente de la información ni que se mejoren las condiciones educativas porque

se encuentran sometidos a una presión constante para prestar otros servicios a actores más poderosos. Los actores deben lidiar con múltiples objetivos, apoyándose unos en otros en un ambiente de incertidumbre, escasa confianza social y aversión al riesgo (p. 15)

Finalmente, sin presentar ninguna argumentación innovadora, sino repitiendo lo que ya ha dicho la institución desde la década de los noventa, el informe recomienda

recurrir a los incentivos pecuniarios y no pecuniarios para mejorar la motivación de los docentes, garantizando que las acciones que se busca incentivar en ellos se condigan con sus

capacidades. Por lo general, los sistemas educativos no recompensan a los docentes por su buen desempeño ni los sancionan cuando su desempeño es deficiente (p. 22).

Durante la pandemia, mientras el sector de la educación hacía esfuerzos enormes por sostener la continuidad pedagógica, el Banco Mundial publicaba un artículo que ponía sobre la mesa que los trabajadores públicos constituyen un grupo privilegiado puesto que tienen protecciones laborales y salarios hasta 20% mayor a los del sector privado. Ese mismo artículo adelantaba que, a raíz de la pandemia, muchos países “tendrán que hacer reformas importantes en el sector público para poder gestionar mejor la próxima crisis”, reformas que no pueden omitir al sector de la educación, que representa un 30% del sector público.

Al mismo tiempo, el Banco llamaba al sector de la educación a “recompensar el tiempo perdido” a través de la búsqueda de “un mayor apoyo y una mayor gestión para hacerlo con eficacia”, lo cual anuncia nuevas medidas de endeudamiento condicionado para nuestros países.

Para atender el impacto de la crisis en el plazo más inmediato, muchos países tomaron nuevos préstamos con el BID y el Banco Mundial. Estos actores tienen de nuevo la puerta abierta en la región, con gobiernos conservadores encabezando muchos de los países. En el mes de abril de 2020, habiendo transcurrido apenas un mes del anuncio de la pandemia, los gobiernos de Uruguay y Perú ya anunciaban recortes en los salarios del sector público.

La respuesta a la pandemia y al manejo de la política educativa durante la emergencia sanitaria, fueron eminentemente políticas e ideológicas. Las tendencias con mirada empresarial y comercializadora que se observan no han surgido durante la pandemia, sino que han encontrado en esta un nicho para consolidarse, ante Estados que se desresponsabilizan de garantizar los derechos, entre ellos, el derecho a la educación pública.

La narrativa de acusación permanente al personal docente y de sospecha continua sobre las instituciones de educación pública, busca abrir una distancia entre la comunidad educativa y las personas trabajadoras de la educación. También busca promover las condiciones para generar más negocios en educación, más alianzas público-privadas y más intromisión de grupos empresariales en los procesos educativos.

A continuación, se analizan algunas de esas tendencias en la región.

5.1. Sospechar, controlar y reformar: la receta empresarial de REDUCA para el personal docente y los centros educativos

El OLPE y los sindicatos de educación han analizado varias decenas de proyectos nacionales e internacionales que someten a las y los trabajadores de la educación a procesos de

- control.
- disciplina.
- evaluación.
- criminalización.
- reeducación.

Para todos estos procesos hay ofertas en el mercado de servicios educativos, los sectores empresariales no se han quedado atrás.

Las estructuras empresariales que inciden en política educativa mediante la plataforma REDUCA están coordinadas en cuanto a su estrategia de crítica constante al personal docente y a la escuela pública.

Las organizaciones que conforman REDUCA son: Proyecto Educar 2050, de Argentina; Todos pela Educação, de Brasil; Educación 2020, de Chile; Fundación Empresarios por la Educación, de Colombia; Fundación Omar Dengo, de Costa Rica; Grupo FARO, de Ecuador; Empresarios por la Educación, de Guatemala; FEREMA, de Honduras; Mexicanos Primero, de México; Unidos por la Educación, de Panamá; Juntos por la Educación, de Paraguay; Empresarios por la Educación, de Perú; Educa, de República Dominicana; Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, de El Salvador y Eduy21 de Uruguay.

Los experimentos de vigilancia y de supuesta “transparencia” para la ciudadanía y las familias, traen consigo un tono acusativo contra el personal docente y, además, son funcionales a proponer nuevos negocios dirigidos por sectores empresariales.

Algunos ejemplos de esta práctica son los que se muestran en Tabla 6.

Tabla 6**Prácticas de los integrantes de REDUCA para el control y criminalización docente**

País	Tipo de práctica de persecución, control o criminalización
México	<p>Llevar a docentes e instituciones a tribunales:</p> <p>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 del sector sindical. En una publicación previa, el OLPE analizó cómo Mexicanos Primero promovía el uso de la prueba Enlace, basada en el Índice de Desempeño Educativo Incluiriente (IDEI), que tiene indicadores de logro empresarial como eficacia, permanencia, supervisión, participación de la sociedad civil en las escuela y profesionalización docente. Cada Estado (provincia o departamento) recibe una nota de la prueba Enlace y existieron preocupaciones por el uso antisindical y politizado de dichas notas (OLPE, 2019).</p> <p>El grupo de empresarios privados Mexicanos Primero publicó el documento “Ahora es cuando 2012-2024” como una base para la Reforma Educativa a la que en su momento se opuso el magisterio. El documento hace mención de la necesidad de emprender estos cambios e indica que para 2013 debe iniciar una reforma del Orden Jurídico Nacional, con modificaciones a la Ley General de Educación y la reglamentación que le siga, para precisar de nuevo responsabilidades que sean exigibles a autoridades federales y estatales, por parte de las comunidades y las familias, de ser necesario en tribunales. (p.30)</p> <p>Ese mismo documento avanza en una propuesta de centralizar datos del personal docente y ponerlos a disposición de la población, y exige que el sector político publique 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).</p>

<p>Paraguay</p>	<p>Observatorio Educativo Ciudadano:</p> <p>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), llama a un “nuevo contrato social educativo” orientado por la rendición de cuentas en educación. La propuesta pone un fuerte énfasis en los procesos de evaluación y de gestión de datos sobre los centros educativos: de un total de treinta acciones propuestas a corto y mediano plazo, veintidós se refieren a los procesos de evaluación y gestión de datos en diferentes niveles.</p> <p>El Observatorio Educativo Ciudadano es una iniciativa de Juntos por la Educación y del Proyecto Paraguay Educa. Entre los socios del observatorio se encuentran UNICEF, Fundación Alda, Fundación Fe y Alegría, y la Fundación OMAPA. Entre otras cosas, el Observatorio agrupa datos públicos sobre financiamiento educativo, la estructura del Ministerio de Educación y Cultura, resultados de Paraguay en pruebas internacionales, etc. Con la herramienta “Reporte semanal de días de clases” el Observatorio pide a las familias que suban información para monitorear los días que hay clase y los que no y solicita un registro detallado por distrito, centro educativo, hora en que no hubo clases, etc.</p> <p>Esta herramienta puede generar una noción falsa de “participación” o de “transparencia” en la política educativa simplemente mediante una cultura de control y de monitoreo de datos.</p>
<p>República Dominicana</p>	<p>EDUCA, organización que agrupa al sector empresarial y a la sociedad civil, ha publicado varios documentos que han sido parte del monitoreo del OLPE. La publicación del año 2016 sobre “La calidad del gasto educativo” hace un análisis exploratorio de la vigencia del 4% dedicado a la educación, “la eficiencia del gasto en educación” -específicamente en materia de los salarios docentes- (p.53) y sugiere que los incentivos como el aumento en los salarios se vinculen a los rendimientos escolares (p. 134).</p> <p>Los empresarios avanzan en su propuesta de reforma educativa y recomiendan que el Ministerio de Educación (MINERD) no continúe con la retención del 1% del salario que se debe trasladar al sindicato de docentes (ADP), así como a las cooperativas de ahorro y crédito. Además, plantea “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). Esta recomendación puede interpretarse como un llamado del sector empresarial para que el gobierno elimine el cobro de la cuota que se transfiere al sindicato.</p>

Nota. Elaboración con datos del OLPE 2021-2022

En otros casos, hay grupos empresariales que se dedican a proponer reformas sistémicas en la política educativa. Algunas de estas iniciativas incluyen desde el ajuste en el sistema de pensiones, la participación sindical en las decisiones pedagógica, hasta la elaboración de los planes de educación y el diseño presupuestario.

La Tabla 7 aporta algunas de las principales reformas que se proponen desde los sectores empresariales agrupados en REDUCA.

Tabla 7
Ejemplos de reformas propuestas por sectores empresariales

País	Reforma propuesta por sectores empresariales afiliados a REDUCA
Perú	<p>La Asociación Empresarios por la Educación es una articulación del sector privado. Al revisar los proyectos que desarrolla, se puede observar que ha establecido alianzas en procesos de diseño pedagógico, distribución de herramientas tecnológicas, material didáctico e incluso de formación y acompañamiento a docentes, directores y madres y padres de familia.</p> <p>En el año 2016, REDUCA publica el informe “Situación educacional en el Perú: una mirada desde los principales indicadores educativos”. Entre otras cosas, plantea “La institucionalización de la evaluación como práctica docente colectiva y del aprendizaje de la experiencia de manera continua; es decir, que toda la comunidad educativa aprenda a mirarse y a valorar la evaluación como una oportunidad” (EDUCA, 2016, p. 12) y “promover la evaluación de los centros educativos y de docentes y directivos” (p. 26). Además, promueve generar “iniciativas en conjunto con MINE-DUC para alinear la política de intervención de las empresas” mediante el modelo de alianza público-privada y tener incidencia en los gobiernos locales para que sus autoridades de educación “asuman las estrategias y metodologías educativas que aplicamos de manera que las adopten como política de sus escuelas” (p. 26).</p>
República Dominicana	<p>EDUCA publicó el documento “Formación y carrera docente: profesión que cambia vidas”, que es una memoria del XIX Congreso Internacional de Educación - Aprendo 2015. Uno de los datos que se incluyen en el documento es un análisis de uso del tiempo en las aulas, luego de la implementación de la jornada extendida en República Dominicana.</p>

	<p>El documento señala que en los centros de Jornada Extendida (tanto en primaria como en secundaria), el personal docente no dedica el 100% del tiempo a tareas académicas, sino el 65% y 73% respectivamente. Por eso, considera que el estado dominicano debe recurrir a alianzas público-privadas que ofrezcan los servicios educativos necesarios para la jornada extendida.</p> <p>Esta es una postura a favor del comercio educativo y del lucro privado con los fondos públicos, 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).</p>
<p>Uruguay</p>	<p>Eduy21 es una fundación que se describe a sí misma como una iniciativa ciudadana sin posición político partidaria. Este organismo ha propuesto e impulsado una reforma educativa que coincide con lo que habían recomendado para Uruguay la OCDE (2016) y la Confederación de Cámaras Empresariales de Uruguay, y que luego se aprobó mediante la Ley de Urgente Consideración (LUC).</p> <p>En la publicación llamada “Libro Abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo” (Eduy21, 2018) propone un nuevo estatuto docente que elimine el régimen actual de la elección de horas y que base la carrera docente en los premios individuales y el mérito.</p> <p>Eduy21 ha propuesto transformar el marco curricular para una nueva jerarquización de las asignaturas, que cada centro educativo tenga “autonomía”, y pueda “rendir cuentas” al tiempo que recurre al mecanismo de “contrapartidas y un conjunto de apoyos” (Eduy 21, Presentación Corporativa, p. 12). Las posturas del grupo Eduy21 han brindado insumos a la propia Confederación de Cámaras Empresariales del Uruguay (CCE).</p> <p>En el 2018, la Confederación publicó el documento “Desafíos en materia de competitividad: Una mirada desde la óptica empresarial” (CCE, 2018). En él proponía “una transformación estructural en el modelo educacional: implementando las propuestas del libro abierto de Eduy21” y profundizar la “articulación entre la educación media y la formación profesional, y de alcanzar mecanismos de certificación de competencias laborales” (p. 5).</p>

Nota. Elaboración con datos del OLPE 2021-2022

6. Educación digitalizada: lo que proponen el BID y el Banco Mundial para las poblaciones más empobrecidas

Los sectores interesados en promover la educación digitalizada y en disminuir los espacios de encuentro en aula, tomaron nota durante la pandemia: se necesita conectividad para poder avanzar con los proyectos de educación digital y a distancia.

Por eso no debe extrañar a nadie que, en octubre del año 2022, el Banco Mundial, el BID y el grupo de asesoría en educación Programa de Educación del Diálogo Interamericano, publicaron el documento de “Conectividad educativa en zonas complejas. Un llamado a resolver las brechas de conectividad en la región”.

El documento analiza las oportunidades para los negocios privados de conectividad en zonas complejas que son “zonas de baja densidad poblacional, distantes de centros urbanos o aisladas debido a su geografía – regiones de difícil acceso, en particular las zonas rurales” para promover “conectar a las escuelas y hogares con fines educativos” (BID, 2022, p. 5).

El BID, el Banco Mundial y el Programa Diálogo no plantean la mejora de la educación pública presencial. Lo que buscan es la generación de condiciones desde el Estado para que se instalen negocios privados de conectividad a internet, de acceso a equipos tecnológicos y de productos digitales para la educación.

Es decir, el interés de estos sectores está en facilitar un nicho para los negocios a costa del derecho a la educación. En esta ocasión, pasando por la conectividad y la promoción de un modelo educativo que deja a las niñas y a los niños en casa, aislados, sin un acompañamiento pedagógico profesional ni un espacio de encuentro para el aprendizaje en comunidad con sus pares. Entre los productos que se espera producir y pilotear (proof of concept) están las metodologías que facilitan tanto el seguimiento a estudiantes como la gestión administrativa y la evaluación de aprendizajes, todo por canales digitales.

El informe propone que los Estados y las autoridades de los países velen por:

- “disminuir las demandas de subsidios para responder a necesidades insatisfechas de conectividad en zonas complejas.
- “crear incentivos (fiscales y regulatorios) que impulsen la inversión privada para una mejor conectividad en zonas rurales.
- “recomendar modelos de normas e incentivos a los entes municipales para modernizar sus reglamentos locales de construcción y regularización de infraestructura pasiva de telecomunicaciones.
- “atender al apropiado balance entre recaudación y los objetivos de conectividad.

- “generar procesos licitatorios de espectro son un importante instrumento para promover la expansión de redes, incluyendo obligaciones de servicio en zonas de baja densidad poblacional” (BID; 2022, p. 5).

En general, la visión del documento apunta a que la inversión pública impulse o apalanque “la inversión privada y maximice la provisión de conectividad significativa”. Al mismo tiempo se recomienda evitar los subsidios y “privilegiar la búsqueda de complementariedad con las inversiones de origen privado con el fin de cubrir las brechas de última milla y de reducir los costos fijos” en los que tendrían que incurrir las empresas operadoras comerciales (p. 8).

En la elaboración de estas propuestas sobresale la participación de actores que ya han estado impulsando negocios y alianzas público-privadas para la digitalización de la educación pública como son el Plan Ceibal, Facebook, la transnacional Telefónica, Edu-Tech y el grupo Coursera.

El documento del BID sobre conectividad no debe tomarse a la ligera ni tampoco de forma aislada, debe leerse en el marco de otras voces globales que están avanzando en el mismo sentido. Por ejemplo, el estudio previamente mencionado “Financiando el sistema de Educación Tecnológica” (EC, 2021), que propone avanzar en sistemas educativos digitalizados.

La Comisión de la Educación ha calculado el siguiente volumen de inversiones públicas y privadas para promover este modelo de educación digital en el período del 2021 al 2030:

- USD 1.4 billones para la universalización del aprendizaje digital.
- USD 428 mil millones para la conectividad universal (uso de datos asequible).
- USD 46 mil millones para entrega de servicios de educación digital (p. 18).

Además, se debe leer en el contexto de otros negocios que llegan a América Latina con fuerza, como las plataformas digitales y los tutores educativos diseñados a partir de la inteligencia artificial.

6.1. El caso de KHAN Academy

Khan Academy es una transnacional de productos educativos estandarizados y digitales. Ofrece productos en inglés, ruso, camboiano, coreano, francés, hindi, español y portugués (Khan Academy, 2024).

Entre esos productos digitales están los planes de clases diarios, formatos y guías para la planificación distrital, guía para el aprendizaje a distancia para padres y cuidadores, etc. Para usar los productos de Khan Academy, estudiantes, docentes y familias deben inscribirse en una plataforma.

En el periodo 2022-2023, el reporte de Khan Academy a nivel mundial indicaba que habían registrado 13,7 millones de estudiantes, 490 000 docentes y 718 000 madres y padres de familia en su plataforma. Cuando una persona docente se registra, tiene acceso a más de 7000 lecciones prediseñadas, más de 400 libros, puede asignar lecciones a sus estudiantes y dar seguimiento a los datos de uso de los materiales por parte de sus estudiantes.

La transnacional no cobra a las personas usuarias, es decir, su modelo de negocio no depende de vender los productos a los estudiantes, los docentes ni a las familias. Lo que sí tiene Khan Academy es una red de financiadores que invierten en la plataforma.

Entre los socios financiadores del año 2023, hubo un grupo que invirtió por encima del millón de dólares cada uno: Google, Bill and Melinda Gates Foundation, ExxonMobil Foundation, Overdeck Family Foundation, Siegel Family Endowment, Stand Together Trust, Walmart, Windsong Trust, Yass Foundation for Education, Amgen Foundation, Intuit y MathWorks.

Otros doce socios donaron entre un cuarto de millón y un millón de dólares cada uno (Khan Academy, 2023, p. 41) y más de 500 socios donaron montos más bajos.

Para poder desarrollar el volumen de productos en los diferentes idiomas, el formato de Khan Academy se basa en materiales estandarizados que son reproducidos en diferentes idiomas. A nivel internacional, Khan Academy tiene equipos trabajando en India, Brasil y Perú que se dedican a la búsqueda de socios y promueven los productos con autoridades educativas y locales.

6.1.1. ¿Cuál puede ser el interés de todos estos aliados en invertir en una plataforma que aún no vende un producto?

Para comprender cuál es el valor de producto detrás de esta oferta “gratuita” de herramientas digitales, es necesario pensar en cómo se construyen los productos digitales.

El mayor valor para la producción de herramientas digitales es contar con datos permanentes y actualizados sobre cómo se usan los productos, cómo funcionan, dónde fallan, qué hace que una persona deje de usar el producto, qué hace que una persona quiera seguir consumiendo el producto, etc.

De esta manera, se puede entender que todas las personas usuarias de la plataforma de Khan Academy están entregando datos de forma permanente para los equipos de desarrollo de productos. Es decir, las personas usuarias son el laboratorio permanente para desarrollar y adaptar los productos de muchos proveedores.

A partir de la experiencia de las personas usuarias, se adaptan contenidos, pasos o lógicas de la presentación de los contenidos. Es decir, el uso termina por orientar o marcar la pauta pedagógica de los productos.

La plataforma Khan Academy ofrece un importante ámbito de experimentación y de prueba de productos educativos digitales. Todos los movimientos y las prácticas de más de trece millones de estudiantes, y de las demás personas usuarias, quedan registradas en la plataforma, aportando insumos para elaborar nuevos productos educativos “a la medida”.

Es decir, el servicio gratuito realmente se está pagando a partir de miles de terabytes de información que estudiantes, docentes y familias entregan a la plataforma sobre sus propias prácticas y comportamientos de cara a los materiales educativos. La Tabla 8 muestra la diversidad de productos y usuarios que se desarrollan, se prueban y se mejoran desde la plataforma.

Tabla 8
Principales productos digitales educativos de Khan Academy

Detalle	
Expansión del alcance de los productos	<ul style="list-style-type: none"> • Se agregaron 13,7 millones de nuevos estudiantes a nivel mundial • 6,7 millones de descargas de Khan Academy Kids • 7,7 mil millones de minutos de aprendizaje en total en 2022-23, incluidos 1,2 mil millones de minutos en Khan Academy Kids
Aumento en los contenidos que se ofrecen	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo curso de educación financiera • Conceptos básicos de álgebra en lenguaje de señas americano (ASL)
Mayor consumo y uso de los productos	<ul style="list-style-type: none"> • Se lanzó Khanmigo, un tutor y asistente de enseñanza impulsado por inteligencia artificial. • El programa de distritos de Khan Academy creció un 13% interanual, llegando a 945 000 niños en los EE. UU.

- Aumento anual de estudiantes muy activos (más de 18 horas de aprendizaje al año) a través de asociaciones de distritos, 40% interanual.
- Ampliación del programa de acreditación por casi el doble, lo que permite que aún más estudiantes reciban credenciales transferibles (crédito por su aprendizaje). El programa de acreditación de Khan Academy se lleva adelante con la Universidad Howard y el Nacional Laboratorio de Equidad Educativa y ofrece álgebra universitaria para estudiantes de secundaria. Esto les brinda a los estudiantes créditos (puntaje) para avanzar en una carrera de esa universidad.

Nota. Khan Academy, 2024.

6.1.2. La adaptación pedagógica a partir de los usuarios

En el año 2023, Khan Academy, con todos sus inversionistas, empezó a pilotar un producto muy esperado por el mercado de negocios en educación: un tutor motorizado con Inteligencia Artificial. Lo han denominado “Khanmigo” y es un sistema de Inteligencia Artificial que *ayuda a los estudiantes a comprender el contenido y a hacer trabajo a través de la práctica. Cuando los estudiantes están estancados, Khanmigo guía a los estudiantes a través de resolución estructurada de problemas, empoderándolos a ellos para encontrar la respuesta. (Khan Academy, 2023).*

En el 2013, Khan Academy firmó una Alianza con Fundação Lemann de Brasil, la que se comprometió a distribuir los productos digitales en la red de escuelas públicas. Ese mismo año, Khan Academy buscó socios en México y firmó un convenio con Carlos Slim, para la difusión del material digital.

6.2. Una posición sindical y pedagógica del desarrollo y el uso de la Inteligencia Artificial

Ante el desarrollo de productos digitales que incorporan el uso de Inteligencia Artificial (AI, por sus siglas en inglés), el movimiento sindical tiene muchos aportes que hacer en los debates sobre esta tecnología. Desde la necesidad de descolonizar la internet, visibilizar y sumar a las poblaciones subrepresentadas en las bases de datos digitales, prevenir los sesgos de género y de etnia en la AI y otros desarrollos digitales, garantizar herramientas

digitales para la traducción a lenguas indígenas; hasta la soberanía de datos, proponer política pública para prevenir la violencia digital basada en género, auditar y mejorar la ciencia de uso de datos para minimizar la reproducción de sesgos, etc. Todos estos son debates que requieren el insumo y la mirada de las organizaciones sindicales, por lo que el OLPE ha elaborado un análisis al respecto.

La AI es la habilidad de una computadora o de una máquina para desempeñarse en tareas y actividades que pueden hacerse únicamente recurriendo a ejercicios considerados exclusivos de la inteligencia humana, como es la resolución de problemas o la toma de decisiones. Es decir, la AI es la automatización de actividades consideradas como tareas mentales humanas.

Para que las computadoras y las máquinas puedan imitar estas tareas humanas, se diseñan algoritmos, que son comandos de uso de datos y de información, que le permite a un sistema de AI relacionar ciertos insumos para producir nueva información y “tomar decisiones”.

Los datos que alimentan las decisiones algorítmicas surgen de bases de datos que pueden estar sesgadas (con subrepresentación de data de poblaciones del sur global, mujeres, poblaciones indígenas y rurales, y con sobrerrepresentación de la población con acceso a internet y a la tecnología, que es mayoritariamente masculina, caucásica y urbana del norte global). Así, los algoritmos heredan y reproducen los prejuicios de los tomadores de decisiones humanos y repiten patrones preexistentes de exclusión y desigualdad (OLPE, 2023).

La normalización de estos sesgos se da principalmente porque se toma la figura del hombre blanco occidental como la fuente de datos o el parámetro por “default”, y también porque la programación de los algoritmos no se rige expresamente por legislaciones ni protocolos orientados a corregir los sesgos, evitar la discriminación, o priorizar la diversidad en las fuentes o parámetros de los datos.

Los algoritmos son programados por personas y equipos humanos, por lo que pueden normalizar sesgos y formas de discriminación en todos los procesos que están soportados por desarrollos digitales automatizados.

Es justamente en el proceso de programar los algoritmos y la gestión de la información, en el que pueden generarse los mayores problemas éticos, que pueden desencadenar procesos de AI llenos de sesgos que terminen funcionando como nuevas formas de discriminación.

Por otro lado, el Internet de las cosas (IoT) es el uso de los comandos a distancia, vía internet, para la gestión de la tecnología a distancia (encender las luces de la casa a distancia, encender la lavadora de ropa a distancia, etc.). Incluye robots de trabajo doméstico, robots de atención a pacientes, perros robots, carros autónomos, pero también sistemas autónomos de armas letales (lethal autonomous weapons systems), etc.

En el caso de la AI y el internet de las cosas, no existen políticas claras para definir qué es la “ciber protección” en los productos que se ponen a la venta, por lo que están siendo comercializados sin procesos de regulación. Tampoco existen políticas globales de responsabilidad corporativa que oriente la tecnología desarrollada por las corporaciones privadas.

A continuación, se revisan siete riesgos éticos en el desarrollo y el uso de la AI en educación pública:

6.2.1. Inteligencia artificial, política pública y toma de decisiones privadas

Ni los países de América Latina ni tampoco Estados Unidos, cuentan con políticas que establezcan los límites de cómo las compañías privadas pueden desarrollar o comercializar la AI. Así, esta se está desarrollando y posicionando en el mercado sin estar regulada por criterios de derechos humanos, derechos políticos, culturales ni económicos.

Al mismo tiempo, la tecnología AI requiere inversiones y expertise muy alta que, hasta la fecha, existe de forma casi exclusiva en entidades militares y principalmente en empresas privadas.

De hecho, si se suma todo el presupuesto de desarrollo e investigación de AI de las 5 empresas de tecnología militar de Estados Unidos, el monto no supera el 50% del presupuesto de investigación y desarrollo de Microsoft, Google y Apple.

En ese sentido y ante la carencia de legislación, la AI se está desarrollando como un bien privado para el consumo público. El uso de la investigación y el desarrollo de tecnología está quedando en manos de las corporaciones privadas.

6.2.2. Tecnología basada en sesgos

La AI se programa a través de algoritmos que permiten a la computadora o al sistema computarizado actuar igual que la inteligencia humana. La AI puede reproducir sesgos raciales, de género y de edad, pues pueden programarse con base en medidas faciales de algunos grupos étnicos o algunas edades, dejando sin validez los rasgos faciales de otros grupos étnicos, de mujeres o de personas mayores, etc.

¿Cuál es el problema con los sesgos en el reconocimiento facial? Hoy en día en muchos lugares, una máquina de reconocimiento facial es la responsable de permitir el ingreso de las

personas en edificios o medios de transporte, entregar medicamentos, contabilizar su asistencia al lugar de trabajo, etc. Cuando esa máquina está programada para reconocer únicamente un tipo de rostro con un tipo de dimensiones, puede negar el acceso a lugares, impedir la entrega de medicamentos o no registrar su asistencia al lugar de trabajo. Esto se puede corregir, teniendo claros protocolos de programación de la AI que prevengan estos sesgos.

Otro sesgo tiene que ver con el acceso a la AI, las posibilidades de compra de estas tecnologías, consumo y uso de bienes y experiencias de AI.

6.2.3. AI, control y vigilancia

Se puede aumentar el uso de AI para la vigilancia y el monitoreo masivo por parte de los gobiernos hacia personas en ciertas zonas geográficas o durante conflictos políticos, etc.

Esto lleva a una forma de discriminación por el uso diferenciado de sistemas de control y de monitoreo del movimiento de las personas y de comunidades, generando nuevas formas de discriminación geográfica.

A la vez, el desarrollo de tecnologías más accesibles y de venta libre, puede aumentar la noción de que las personas pueden ejercer procesos de vigilancia y control sobre vecinos, pares, familiares, etc. sin claros parámetros éticos o de privacidad.

La ausencia de política pública de la AI y de regulación del comercio de AI, puede implicar nuevos riesgos, violencia y persecución en nuestras sociedades.

6.2.4. Falta de privacidad de datos

La AI registra y almacena información o fragmentos de información. Esta información incluye: prácticas de movilidad, patrones de comportamiento y consumo, patrones de acompañamiento y socialización, o incluso, información sobre las conversaciones privadas entre personas.

En la mayoría de los casos se ignora la forma en que se almacena, gestiona o incluso comercializa esta información. Existen riesgos altos de mal manejo de la información y filtraciones (leaks). La exposición o venta de información puede generar prácticas no éticas de control, persecución o profiling (diseño de perfiles) con fines comerciales.

Un ejemplo sencillo es la integración de AI, datos y atención en salud. Es decir, la información sobre la salud de las personas ya no se rige por el criterio de confidencialidad entre profesionales de la salud y sus pacientes sino que pasa a manos de las empresas que desarrollan la tecnología.

6.2.5. Aislamiento social

La AI puede propender hacia prácticas de aislamiento que debilitan una inclusión activa y efectiva en la sociedad, así como la participación en procesos y movimientos ciudadanos. Se puede sustituir el vínculo con colectivos sociales por el vínculo con sistemas de inteligencia artificial.

6.2.6. Discriminación en el acceso a los puestos de trabajo

Los sistemas de reconocimiento facial y de reconocimiento de la voz también se están utilizando en la selección de personas candidatas a puestos de trabajo. Los sistemas de AI se programan para seleccionar personas candidatas con un tono de voz o con unas dimensiones faciales específicas para ciertos puestos de trabajo. En ese sentido, se pueden reproducir sesgos basados en género o en etnia, como es, programar al sistema de AI para que seleccione candidatos con tono de voz más grave (por lo general hombres) y rasgos faciales específicos (por ejemplo, caucásicos o blancos) para puestos de trabajo mejor pagados.

6.2.7. Inequidad

Hay personas tomando decisiones sobre la forma en que se programan los algoritmos, y sobre el uso de la información y de los datos detrás de la AI. Además, hay personas tomando decisiones sobre cómo y cuándo aplicar la AI.

Cuando estas decisiones no se guían por una política pública diseñada con perspectiva de inclusión y equidad, pueden generarse nuevas brechas sociales.

Por otro lado, puede generarse inequidad entre sociedades en las que si se esté avanzando en legislaciones con perspectiva de derechos humanos para la gestión de la AI y sociedades en las que persisten vacíos en esta área. En ese sentido, las empresas pueden

tener comportamientos éticos en algunos países y comportamientos no éticos en otros. Este ejemplo lo hemos visto ya en los casos de almacenamiento de información.

Por ejemplo, en la Unión Europea, las empresas que acumulan y venden datos obtenidos a partir de las prácticas de uso del teléfono móvil, deben informar a las personas usuarias sobre la forma en que van a almacenar y usar esos datos, para dar la oportunidad a las personas de aceptar o rechazar dicha gestión de la empresa. Mientras tanto, en Estados Unidos y América Latina no contamos con esa protección.

6.2.8. El uso de la AI en el ámbito educativo

Todos los vacíos en gestión y regulación, así como los riesgos de sesgos, control y vigilancia, desigualdad en el acceso y en la producción y desarrollo centrados en la corporación, se repiten cuando hablamos del uso de AI en el ámbito educativo. En mayo de 2019 se organizó la Conferencia de la UNESCO “Planear la educación en la era de la Inteligencia Artificial: liderar el salto”. Algunas de las discusiones que se plantean con respecto al uso de AI en educación son:

A | Algunos sectores del gobierno educativo, consideran que la tecnología de la AI puede hacer la vida del personal docente más sencilla, “revolucionar las aulas de clase” y que vienen tiempos en que se debe avanzar en la “alfabetización en Inteligencia Artificial” (UNESCO, 2019).

B | La UNESCO ha señalado que con la AI se esperan cambios en el mercado de trabajo, por lo que se debe responder con cambios en el diseño curricular y en las prácticas docentes.

C | En general, la tecnología no es un problema si está regulada o si esta regulación responde a debates amplios, inclusivos y con claras nociones de derechos humanos y de política pública. No obstante, como se ha dicho previamente, en materia de Inteligencia Artificial hay un vacío.

D | Las limitaciones en el acceso a la AI, las posibilidades de compra, consumo y uso de bienes y experiencias de AI pueden implicar un problema también para el sector educativo.

E | Los sesgos puede darse en el proceso mismo de planificación y diseño de tecnología, para el acompañamiento de ejercicios en las clases y en el desarrollo curricular.

F | La tecnología educativa para la primera infancia ofrece programas interactivos. Las niñas y los niños deben ir seleccionando opciones en una pantalla, que les va permitiendo avanzar en el desarrollo de contenido.

G | Se debe recordar que la AI y el Internet de las Cosas (IoT) están programados para hacer “experiencias sencillas y rápidas”. Un programa de cómputo puede recoger la información de cuáles son los temas que las niñas y los niños logran resolver y en cuáles requieren más tiempo o no obtienen buenas respuestas, y a partir de esto pueden rediseñar el currículo y los contenidos. O sea, los programas de computadoras pueden decidir eliminar ciertos contenidos del currículo, como una decisión “intuitiva” de la AI.

De cara a la implementación de las soluciones digitales en educación algunas discusiones pendientes son:

A | Se debe promover la investigación sobre el burn out (desgaste o quemado) docente y el burn out en estudiantes en las modalidades virtuales.

B | Se debe profundizar sobre la pertinencia curricular y pedagógica de la modalidad virtual y de las tecnologías educativas. En el 2020 se brindaron algunos abordajes de emergencia, pero no se pudo hacer una propuesta pedagógica del uso de tecnologías educativas.

C | Se debe legislar sobre las condiciones de trabajo en la modalidad virtual: límites de jornada, costos de acceso a datos, acceso a equipos (computadoras, teléfonos, etc.).

D | No hay transparencia sobre qué se hace con los datos que se generan cuando docentes y estudiantes utilizan apps y plataformas “donadas” por Google, Microsoft, Telefónica- Movistar, etc. ¿Cómo se utilizan estos datos? ¿Se venden estos datos? ¿Se almacenan estos datos? ¿Quién los almacena? ¿Quién los compra? ¿Se crean perfiles de comportamiento a partir de estos datos? ¿Qué implicaciones tienen estos perfiles?

E | En esta misma línea, es clave proteger los puestos de trabajo del sector educativo y resguardar el derecho al diálogo social. Los sindicatos de educación de la IEAL han defendido la importancia de avanzar en el diseño de tecnologías educativas de producción nacional o regional, con la participación de docentes, universidades públicas y ministerios de educación y ministerios de ciencia y tecnología, entre otros.

F | En el caso de la tecnología educativa, debe haber claridad sobre cómo se está recogiendo, almacenando y distribuyendo información, así como claridad en el manejo de la data sensible. Una política de seguridad y privacidad en la tecnología educativa debe contar con estructuras de información para la protección de datos e informar a las personas, tanto estudiantes, docentes y familias.

La Organización de Defensa de los Derechos Humanos en la Era Digital (Digital Defenders Partnership (DDP)) establece algunos pasos mínimos requeridos para una gestión responsable de los datos que es importante tomar en cuenta:

- comunicar a la persona usuaria qué tipo de datos se están generando cuando utiliza una plataforma o navega la web, etc.
- informar cómo se recogen esos datos.
- informar cómo se guardan o almacenan esos datos (“storage”).
- informar qué mantenimiento se brinda a las herramientas de almacenamiento.
- informar si los datos se destruyen o se eliminan del almacenamiento.
- informar sobre la infraestructura de acceso: quiénes tienen acceso a ver los datos almacenados

6.2.9. Personas trabajadoras de la industria de AI

Otro eje de discusión debe ser las condiciones de trabajo de las personas trabajadoras digitales. Por su dinámica de producción, el trabajo de extracción de datos (“data mining”), programación y desarrollo web, muchas veces toma forma de trabajo no regulado.

- Si bien las grandes empresas desarrolladoras de tecnología y AI tienen sus propios equipos humanos, muchas otras empresas son subcontratadas para cumplir una serie de tareas (diseño de experiencia de personas usuarias, diseño del arte de las plataformas, diseño de programación, extracción de datos, etc.). González, Luz Elena et al (2023)
- En los últimos años, las y los trabajadores de América Latina y el Caribe han sido identificados como contribuyentes significativos de trabajo de desarrollo digital, trabajo para plataformas digitales, etc.
- Muchas de las oportunidades de trabajo suelen ser subcontratadas por servicios profesionales, que se desarrollan desde casa o bien, en modelos híbridos que mezclan presencialidad y trabajo a distancia.
- Esta modalidad genera una segregación y aislamiento de las personas trabajadoras, lo cual puede retrasar la organización sindical, a la vez que favorece la explotación y el burnout o quemado.
- Tradicionalmente, los hombres han ocupado más cargos y cargos mejor pagados en la industria digital. Esto tiene que ver con la división sexual del trabajo y con formas de exclusión desde la primera infancia, cuando a niños y niñas se les socializa para crecer con más o con menos interés por unas y otras tareas productivas.

- Al ser un espacio mayoritariamente masculino, el ámbito de producción digital y tecnológica puede ser excluyente y reproducir formas de discriminación contra las trabajadoras.
- Esto tiene implicaciones serias puesto que la industria digital puede terminar por reproducir sesgos y discriminación en los propios desarrollos digitales.
- Cuando las mujeres logran insertarse en la industria de desarrollo digital, ellas tienen además la sobrecarga de tareas de cuidado, lo cual genera jornadas más largas, mayor estrés, desgaste físico, entre otros.

6.2.10. Una perspectiva pedagógica para la protección del derecho a la educación pública en la era digital y de la AI

A partir de este escenario, el OLPE ha elaborado una lista de prácticas y de reivindicaciones que pueden contribuir a proteger el derecho a la educación pública en el marco de los avances de las tecnologías digitales de la AI.

- Establecer procesos de diálogo y reflexión sobre AI en los ámbitos de toma de decisión en educación pública en todos los niveles.
- Avanzar en la regulación sobre el uso de la AI en el diseño curricular.
- Avanzar en criterios de regulación sobre la forma en que se va a utilizar la AI para diseñar contenido educativo y la forma en que se va a integrar a los procesos de aula.
- Avanzar en la regulación de la participación de corporaciones privadas en proyectos pilotos con estudiantes y centros educativos públicos.
- Avanzar en el establecimiento de un marco regulatorio de formas de colaboración en procesos de investigación y desarrollo de AI para el sector educativo.
- Resguardar la participación pública, principalmente de universidades, en los procesos de investigación y desarrollo de tecnología.
- Avanzar en la definición sobre el uso de la AI en los procesos de contratación docente.
- Se requieren criterios de políticas públicas en AI en lo que se refiere a regulación de la tecnología, regulación del mercado de trabajo y regulación del alcance de la interacción de la experiencia humana con AI.
- Resguardar las condiciones de trabajo docente en la era de la AI.
- Garantizar programas de formación brindados por el Estado para que el personal educativo pueda trabajar de manera efectiva en un ámbito de AI.
- Definir cómo se van a evaluar los aprendizajes en AI.
- Garantizar el acceso a información pública y gratuita para que la juventud de América Latina tenga participación en el mercado de trabajo en AI, incluyendo espacios para mujeres jóvenes, juventudes rurales, negras e indígenas.
- Liderar el debate actualizado sobre la ética en AI y en el IdC.

- Se requieren programas universitarios para preparar personas profesionales que manejen la AI.
- Se debe tener políticas de visibilidad y educación sobre los riesgos de manejo y almacenamiento de datos.
- Garantizar la participación de docentes y sindicatos en los procesos de elaboración de marcos regulatorios de la AI en política educativa.
- Avanzar en la elaboración de propuestas sobre estrategias y prácticas para la disminución permanente de sesgos en AI.

7. A modo de cierre

La participación sistemática de grupos no estatales y más aún, de grupos con intereses de lucro y negocios en educación, sentados en la mesa de la toma de decisiones sobre política educativa, incluye redes empresariales, actores de la cooperación internacional, oligopolios de negocios educativos, fundaciones de corporaciones transnacionales, representantes de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI), Organizaciones no gubernamentales (ONG) y más recientemente, actores de sectores de la fe, principalmente agrupaciones de la filantropía evangélica.

El OLPE también ha identificado la tendencia de la relativización del concepto “sociedad civil”, puesto que sectores de negocios y con agendas claramente comerciales, son convocadas a las mesas de definición de política educativa en calidad de sociedad civil.

Al mismo tiempo, muchos ministerios de educación han sido permeados por el signo neoliberal que equipara la política pública con una estrategia de negocio centrado en la eficiencia y no estatista, por lo que están más cercanos a ONG y empresas, y no reconocen el rol de los sindicatos de educación como actores legítimos para llevar el diálogo social en política educativa.

Las consecuencias de estas nuevas políticas educativas son obvias: una profundización del proceso de privatización de la educación y un incremento del comercio educativo. Por todo esto, se requiere que la organización sindical desarrolle estrategias para fortalecerse, proponer y movilizarse.

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 una educación integral para la vida, con enfoque de derechos. 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, apoyados en los procesos de investigación para la acción político-sindical.

Para esta tarea, los sindicatos encuentran una gran fortaleza en la estrategia del Movimiento Pedagógico Latinoamericano para continuar trabajando a favor de una propuesta educativa, pedagógica y alternativa al modelo dominante.

8. Fuentes bibliográficas

- Apple Developer. (s.f.) Building Apps for Education. <https://developer.apple.com/education/>
- Arias, E., Bergamaschi, A., Brechner, M., Pérez, M., y Vásquez M. (16 de julio de 2020). De la educación a distancia a la educación híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). Apoyo al Aprendizaje de la Lectura y Escritura Inicial en Respuesta a la Crisis del COVID-19. <https://www.iadb.org/es/whats-our-impact/RG-T3754>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Difusión y Conocimiento para la Transformación de la Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe. <https://www.iadb.org/es/whats-our-impact/RG-T3796>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2016). Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano división de educación. Tomado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Educación para la Transformación: Finalización de Ciclos y Nueva Oferta Educativa. <https://www.iadb.org/es/whats-our-impact/UR-L1176>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020) La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe frente al COVID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Banco Interamericano de Desarrollo. Marco Sectorial de Desarrollo de Habilidades. <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/tematicas/educacion/educacion>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). Nuevo modelo de formación semipresencial y certificación de habilidades para mejorar la empleabilidad de los jóvenes vulnerables en la era post-COVID19. <https://www.iadb.org/es/whats-our-impact/CR-T1231>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2013) Qué hace el BID en educación. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13847/que-hace-el-bid-en-educacion>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). Teacher Training in Distance and Hybrid Learning. <https://www.iadb.org/en/whats-our-impact/RG-T3779>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). The digital transformation of public employment services across Latin America and the Caribbean. <http://dx.doi.org/10.18235/0005084>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). Transformación digital del gobierno. <http://dx.doi.org/10.18235/0004402>

Banco Mundial. (2023). Additional Financing for the Improving Inclusion in Secondary and Higher Education. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/document-detail/P179668?type=projects>

Banco Mundial. (2023). Additional Financing for the Growing Up and Learning Together: Comprehensive Early Childhood Development in El Salvador Project. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/document-detail/P177371?type=projects>

Banco Mundial. (2018) Aprender. Para hacer realidad la promesa de la educación. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

Banco Mundial. (2020). ¿Deberían reducirse los salarios del sector pública para dar respuesta al coronavirus? <https://www.bancomundial.org/es/publication/global-economic-prospects>

Banco Mundial. (2023.) Joining Efforts for an Education of Excellence Project in Paraguay. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099040623154083853/pdf/BOSIB05a-b2356609b0907c07f9e74bca5_e1.pdf

Banco Mundial. (2023). Recovering learning losses from Covid-19 pandemic in Brazil. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P178563>

Chávez, N., de los Santos, M., González, L. E., Martínez, C., Navarrette, A., Savage, S. y Télles T. (s.f.). Mainstream Gender Perspective in IA crowd work in the Global South. Feminist IA Research Network. https://www.policylab.tech/_files/ugd/0e03be_ae485a754e814676a-b4b4228ea4157b8.pdf?lang=es

Cohen, J. (19 de abril de 2023). How School Voucher Programs Hurt Students. Time. <https://time.com/6272666/school-voucher-programs-hurt-students/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Informe de las actividades del grupo de coordinación estadística para la agenda 2030 en América Latina y el Caribe. Décima Reunión de la Conferencia Estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe Santiago, 19 a 21 de noviembre de 2019. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44932/1/S1900924_es.pdf

Consejo Nacional de Educación. (2018). Avances preliminares del trabajo de mesas técnicas. http://dialogoelsalvador.com/dialogo_sv/documentos.php?dc=19

Consejo Nacional de Educación. (2016). Plan El Salvador Educado. http://dialogoelsalvador.com/dialogo_sv/documentos.php?dc=30

Decreto 57 del año 2019. Decreto para la Creación del Consejo Nacional de Educación.

Decreto N.º 917. Del año 2011 Ley General de Educación. https://www.mined.gob.sv/downloads/Institucional/Marco%20Legal/Leyes/LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION_0_.pdf

EDUCA. (2019). 30 años de ideas para la Educación. <http://www.educa.org.do/30-anos-de-ideas-para-la-educacion/>

Equipo periodístico. (8 de enero de 2020). Cuando la educación se convierte en negocio. El independiente. <https://independiente.com.py/cuando-la-educacion-se-convierte-en-negocio/>

Fondo Monetario Internacional. (2020). Fiscal Policy at the Time of a Pandemic: How have Latin America and the Caribbean Fared? <https://www.imf.org/external/error.htm?url=https://www.imf.org/en/Publications/REO/WH/Issues/2020/10/13/regional-economic-outlook-western-hemisphere>

Fondo Monetario Internacional. (2021). Policy Tracker. <https://www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Policy-Responses-to-COVID-19>

Fox, C. [TEDx Talks]. (Mayo de 2017). The ethical dilemma we face on AI and Autonomous tech. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3oE88_6jAwc&t=553s

Fundación Ceibal. (2023). Educación Digital Rural e Inclusiva. <https://fundacionceibal.edu.uy/proyectos/investigacion-de-aprendizaje-a-distancia-y-combinado-para-comunidades-rurales/>

Fundação Lemman (2023). Why Brazil? Recuperado el 20 de enero de 2024 de <https://fundacaolemann.org.br/en/why-brazil>

Grose, J. (14 de junio de 2023). Soon We Won't Have Enough Kids to Fill Our Schools. That's a Problem. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/06/14/opinion/declining-enrollment.html>

John. (16 de enero de 2022). Face Recognition & AI Based Smart Attendance Monitoring System. Python Awesome. <https://pythonawesome.com/face-recognition-ai-based-smart-attendance-monitoring-system/>

Khan Academy. (2024). 2022-2023 Report https://s3.amazonaws.com/KA-share/annualreport/SY22-23+Annual+Report_Final.pdf

Levin, J. (2021) The Problem with Private School Vouchers. Harmful programs that redirect funds from public schools to private institutions are spreading rapidly across the country. Progressive Magazine. <https://progressive.org/magazine/private-school-vouchers-levin/>

Nuguer, V., y Powell, A. (2020). 2020 Latin American and Caribbean Macroeconomic Report: Policies to Fight the Pandemic. Inter- American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002284>

Olúfrn, O. (2022). Elite Capture: How the Powerful Took Over Identity Politics (and Everything Else). UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/respuestas>

Ong, A. (2005). (Re)Articulations of Citizenship. PS: Political Science and Politics, Oct., 2005, Vol. 38, No. 4 (Oct., 2005), pp. 697- 699. <https://www.jstor.org/stable/30044353>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). COVID-19 and developing countries: Policies and partnerships to respond, reset and rebuild better. Policy Statement by the Members of the Governing Board of the OECD Development Centre. <https://www.oecd.org/coronavirus/en/>

Organización de las Naciones Unidas. (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2017). Plan de Acción Mundial para los Datos del Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/hlg/Cape_Town_Global_Action_Plan_for_Sustainable_Development_Data.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida abreviadamente como Unesco. (2020) Coalición Global por la Educación en respuesta al COVID. Recuperado el 20 de enero de 2023 de <https://www.unesco.org/es/global-education-coalition#:~:text=La%20Coalici%C3%B3n%20Mundial%20para%20la,existentes%20en%20materia%20de%20educaci%C3%B3n.>

Organización Internacional del Trabajo. (16 de abril de 2020). La COVID-19 y sector de la educación. https://labordoc.ilo.org/discovery/delivery/41ILO_INST:41ILO_V2/1269629200002676?lang=en

Organización Internacional del Trabajo. (2020). Digital skills and the future of work: Challenges and opportunities in a post COVID-19 environment. https://labordoc.ilo.org/discovery/delivery/41ILO_INST:41ILO_V2/995108493402676#1375719940002676

Plant, R y Hvalkof, S. (2002). Titulación de tierras y pueblos indígenas. https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Titulaci%C3%B3n_de_tierras_y_pueblos_ind%C3%ADgenas.pdf

Red EDUCA. (2023). Brochure. <https://www.red-educa.com/AssetsLandingPage/index.html>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2018) Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf

Secretaría de Estado de Educación. (2006). "Año de la Generación de Empleos". Reglamento del Consejo Nacional de Educación. http://www.educando.edu.do/files/2813/9964/9736/reglamento_interno_del_consejo_nacional_de_educ.pdf

The Education Commission. (Marzo de 2022). Greater Share: A new fund investing in learning teams for learning transformation. <https://educationcommission.org/updates/greater-share-a-new-fund-investing-in-learning-teams-for-learning-transformation/> .



Internacional de la Educación
América Latina
IEAL



Observatorio Latinoamericano de
Políticas Educativas

