

TENDENCIAS EN EDUCACIÓN



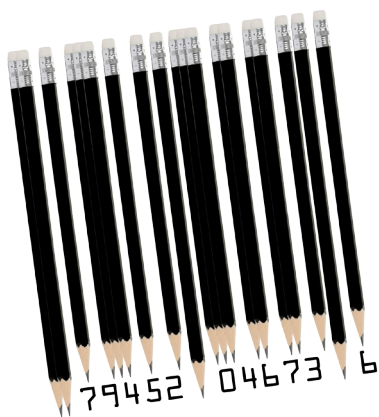
OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

- **Concepto de calidad**
- **Tecnologías en el aula**
- **Educación para el mercado**
- **Mercantilización y privatización**
- **Pruebas estandarizadas**



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA





TENDENCIAS EN EDUCACIÓN

1.2016

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

Coordinador: Combertty Rodriguez

Editor: Fernando Francia

Textos originales: José Manuel Valverde y Juan Arancibia

Una versión digital y textos originales más amplios pueden encontrarse en
www.observatorioeducacion.org/tendencias



Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina
Tel: +506 22 23 78 10, 22 34 84 04
Apartado Postal: 1867-2050
america.latina@ei-ie-al.org
www.ei-ie-al.org

Derechos reservados:

Internacional de la Educación para América Latina

El contenido de esta publicación está destinado a la formación sindical.

Puede ser reproducido total o parcialmente sin fines de lucro y citando la fuente. Se agradece notificación y envío de ejemplares.

Disponible para descargar en formato electrónico en:

www.ei-ie-al.org/publicaciones

Primera edición: diciembre 2015

Material educativo. Ejemplar sin valor comercial. Producido por la
Internacional de la Educación para América Latina y de distribución gratuita.



Contenido

3 Presentación



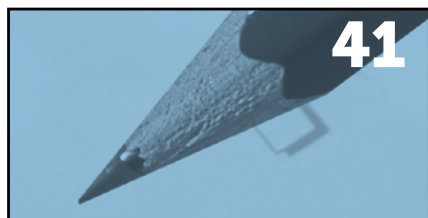
5 Tendencias empresariales de la educación impuestas en América Latina

- 7 | Concepto de calidad en la educación
- 14 | Tecnologías en la educación
- 17 | Los objetivos de la educación
- 20 | **Educación dual: educación al servicio de las empresas**
- 23 | **Imposiciones empresariales**



25 Privatización, mercantilización y comercialización de la educación

- 27 | Reformas y privatización
- 28 | La privatización y formación
- 31 | Paradigmas
- 32 | Matricula y privatización
- 34 | Otra privatización
- 37 | Las escuelas de bajo coste
- 39 | El lucro impuesto



41 La estandarización de la evaluación

- 46 | Evaluación con objetivos ocultos

Presentación

Cuando en 2012 el Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina decidió instalar el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE) buscamos llenar un espacio vacío en la región.

Una herramienta de reflexión, análisis y observación de la realidad latinoamericana desde la óptica y necesidades del movimiento sindical de la educación.

A finales de 2015 el trabajo se ve plasmado en decenas de artículos de análisis, centenares de recortes de prensa y varios artículos de opinión de la dirigencia sindical de la educación de América Latina en un sitio en internet.

El eje transversal del Observatorio busca contribuir al desarrollo del Movimiento Pedagógico Latinoamericano con información sobre las tendencias en las políticas educativas de la región y sistematizar los avances y retrocesos que vivimos en la región en relación a la educación pública en América Latina.

El OLPE es un instrumento para documentar la realidad para a partir de ella transformarla, junto a la experiencia de miles de maestros y maestras que día a día enfrentan la enorme tarea de la formación crítica de una ciudadanía activa.

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano genera reflexión y acción alternativa. Para ello esta revista que recogerá las principales tendencia de la educación año a año en nuestro continente, será un pilar indispensable para conocer la realidad desde la que partimos en nuestros planteamientos alternativos.

No son lo mismo las realidades de países que han avanzado en la formulación de prácticas emancipadoras e integracionistas en la región que países que mantienen políticas mercantilistas, privatizadoras y excluyentes de las mayorías.

Por esa razón la documentación de las políticas públicas es fun-

damental y desde el Observatorio esa es una de las tareas permanentes.

En esta edición de Tendencias en educación analiza avances y retrocesos de los países de América Latina y los intentos del sector privado en términos de la definición de calidad, el uso de las tecnologías de la información y comunicación y la definición del objetivo de la educación.

Un capítulo aparte merece el análisis de cómo se expresa la mercantilización y privatización de la educación en la región y un resumen de nuestra reciente investigación "La estandarización de la educación" publicada recientemente por la Internacional de la Educación para América Latina.

Este resumen de tendencias en la educación de la región es complementado con el material que se recoge en el sitio en internet del OLPE que mantiene la mirada puesta en los temas más importantes del quehacer educativo de América Latina.

Invitamos a todas las personas involucradas en los procesos educativos de la región a utilizar estas herramientas como una forma de estar informado sobre el acontecer latinoamericano y para estar alertas a las tendencias que amenazan nuestra tarea diaria.



Hugo Yasky

Presidente del Comité Regional
de la Internacional de la Educación para América Latina





Calidad, tecnologías y objetivos de la educación

Tendencias empresariales de la educación impuestas en América Latina

En Chile, uno de los países donde más y mejor se expresaba la tendencia privatizadora, la organización social por la defensa de la educación pública y contra el lucro logró revertir el proceso e iniciar un camino de recuperación de la educación garantizada por el Estado.

Desde inicios de los años setenta, las sociedades capitalistas han venido experimentando transformaciones tecnológico-productivas e institucionales, orientadas a apoyar la recuperación económica y la nueva fase de acumulación del capital a nivel global.

Para avanzar en esa dirección, en América Latina, organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Económica de Países Desarrollados (OCDE, por sus siglas en inglés), han promovido procesos de apertura comercial, privatización de bienes y servicios públicos (infraestructura vial y transporte, generación y suministro de energía eléctrica, telecomunicaciones, servicios de salud y educativos, entre muchos otros), fortalecimiento de la inversión privada y, muy importante, la transformación de los aparatos públicos, para ponerlos al servicio de las necesidades del sector privado en aspectos como infraestructura y servicios, financiamiento público para el fomento de la producción, disponibilidad de fuerza de trabajo, educación, entre otros.

En ese contexto, las políticas educativas promovidas en la región por los organismos antes mencionados, han estado orientadas a transformar la gestión de los sistemas educativos, su fi-

nanciamiento, comercialización, privatización, y un aspecto clave, a definir las características de la formación técnico-profesional de la fuerza laboral que requieren las empresas en la actual etapa de expansión capitalista. Las características de la formación técnico-profesional, desde esta perspectiva neoliberal, son vistas como una condición esencial para un mayor crecimiento económico y competitividad de las empresas.

Hay un doble interés en el sector educación: por una parte, como un eje para la acumulación y el lucro (privatización de la educación); por otra parte, como un sector esencial para la formación de la fuerza de trabajo adecuada a las necesidades y requerimientos de las empresas, nacionales y transnacionales.

En este contexto, en los meses transcurridos del año 2015, afloran con mucho mayor fuerza tres tendencias en el campo de la educación. Primero, el interés creciente de las empresas, los gobiernos de la región y los organismos internacionales (como el BM, el BID, y la OCDE), en el tema de la calidad de la educación. Segundo, el interés creciente de esos tres actores por la introducción de las tecnologías de la información en los programas educativos de primaria y secundaria, principalmente. Tercero, la intervención creciente de esos mismos actores, en el desarrollo de la formación técnico-profesional de la juventud.

El concepto de calidad

En América Latina y, en general, en todo el mundo, los avances de la educación en un país fueron entendidos como sinónimo de desarrollo y de acceso a un derecho humano fundamental. Por esa razón, las políticas educativas implementadas por numerosos países para avanzar en el progreso educativo de su población, se enfocaron en la ampliación de la cobertura educativa y en la universalización de los estudios básicos.

Sin embargo, en las últimas décadas y en el marco de las políticas neoliberales, la preocupación por elevar los niveles educativos de la población se ha enfocado en lo que se ha denominado la calidad de la educación.

El interés por la calidad de la educación está motivado, en buena medida, en el interés del sector empresarial de que la formación técnico-profesional se adecue cada vez más a las necesidades de mano de obra de sus empresas.

Algunas de las características que determinan la calidad de la educación son para el sector empresarial son la utilidad, la eficiencia, y la competitividad.

El utilitarismo, considera el saber como una herramienta al servicio de la eficacia laboral. Es decir, que la inteligencia humana se desarrolla con la educación, la cual es importante como un recurso para las

competencias especializadas del mercado.

La eficacia: se confunde con lo que los economistas llaman eficiencia, que, según Christian Laval, "consiste en maximizar los resultados cuantificados utilizando del mejor modo posible los medios financieros limitados asignados por la autoridad pública o los consumidores de la escuela".

La competitividad, que estaría en lograr mostrar un progreso educativo estableciendo metas diseñadas en función de cualificación para la inserción al mercado laboral.

Evidentemente, esta visión conduce a ver la educación (ya sea pública o privada) como una empresa, o en función de los intereses empresariales, como lo señala Laval en su libro "La escuela no es una empresa". Los "servicios educativos" son vistos como una herramienta para el "progreso", es decir como sinónimo de crecimiento económico.

De esta manera, el interés en las políticas educativas está en lograr un mejoramiento de la calidad de la educación, así entendida. De hecho así lo expone el Banco Mundial, en su informe "Educación: panorama general" cuando afirma que una estrategia para el desarrollo de los países en materia educativas es que "los sistemas de educación entreguen a los estudiantes de todos los niveles las destrezas necesarias para promover la productivi-

dad y el crecimiento". Para lograr medir este "progreso" y garantizar que las políticas educativas se correspondan con esta misma visión, algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización Económica de Países Desarrollados han diseñado instrumentos de evaluación, como por ejemplo el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocidas como pruebas PISA, por sus siglas en Inglés.

Partiendo de este enfoque, las políticas implementadas por los gobiernos para mejorar la calidad de la educación se han orientado a precisar los indicadores que miden estos estándares a nivel mundial. Estos tienden a concentrarse en establecer más horas y más días de clases, jornada extendida o escolar completa, descentralización o impulso a la privatización, financiamiento compartido, privatización con financiamiento estatal, evaluación nacional e internacional, concentración de la atención en los directores y su gestión, ranking y competencias entre escuelas, todo en función de elevar su posición en el ranking a nivel mundial.

Sobre esta misma lógica, y luego de que en el año 2000 se empezaran a dar a conocer los bajos resultados que América Latina había obtenido en las pruebas PISA, las estrategias educativas han estado aboca-

das, en su mayoría, a responder a estos indicadores, haciendo que predomine una visión reduccionista, que se concentra en cuantificar logros finales e indicadores que casi nunca responden a la realidad de los contextos de cada país.

"Calidad" de la educación

Durante el año 2015 las medidas implementadas por los gobiernos continúan moviéndose en la línea del mejoramiento de la calidad de la educación en la perspectiva expuesta anteriormente, y si bien se podrían señalar algunos esfuerzos para tratar de ir más allá del esquema global de medición, persiste el mismo enfoque. Por ejemplo, una de las razones que se han señalado de los bajos índices de calidad obtenidos en las pruebas PISA, es la baja calidad de los docentes, lo cual es congruente con dos de las tendencias que durante el 2015 se observaron: aplicación de medidas para mejorar la formación y la evaluación de los/as docentes.

La formación docente

La formación docente ha sido una constante en las últimas décadas, en los procesos de reforma de la educación en ALC. Países como Chile, Honduras, Colombia, Perú y República Dominicana, entre otros, han diseñado y ejecutado programas específicos de capacitación docente y han definido reformas

para mejorar la carrera docente, tanto para abordar el tipo de formación de los futuros docentes, como para poner filtros de ingreso a la carrera docente, de manera que ingresen los/as estudiantes con mejor rendimiento académico. Esto, bajo la concepción de que el docente es una pieza fundamental para mejorar la calidad de la educación.

Por ejemplo, en Chile el Ministerio de Educación se propuso una reforma al sistema educativo, expresada en el Plan Nacional Docente, que entre otras cosas establece la obligatoriedad del Estado en garantizar la formación continua del cuerpo docente durante toda su vida profesional. Esta formación tiene el objetivo de promover la investigación de la práctica docente y la construcción de conocimientos a partir de su propia experiencia. Además, se establece la obligatoriedad de la acreditación en las carreras de pedagogía y define puntajes de ingreso a la carrera docente. Esto significa que desde las etapas iniciales, con el ingreso de los mejores promedios, y durante la vida profesional del docente, se está regulando el perfil de salida del tipo de profesional que se quiere tener.

En Colombia, la exigencia en materia de formación docente, la ha planteado el gobierno de Juan Manuel Santos, colocando el énfasis en la obligatoriedad de la acreditación de alta cali-

dad para todas las facultades de educación, la cual se define en el Plan Nacional de Desarrollo "Todos por un nuevo país" de 2014-2018. De esta manera, se obliga a que en materia de formación docente se establezcan los mínimos indispensables que garanticen la calidad de la enseñanza que se imparte a los futuros docentes.

En el caso de Honduras, se crea el programa de formación docente llamado "MOOC", que se encarga de capacitar al cuerpo docentes en las áreas de lectoescritura, matemáticas, ciencias y educación ciudadana. Adicionalmente, se configura un nuevo sistema de formación docente que reestructura el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), para convertirlo en un Instituto de Educación Superior. Se propone que las actuales escuelas normales se conviertan en escuelas normales superiores, esto con el objetivo de que los y las docentes que no han alcanzado un grado académico, puedan obtener como mínimo el nivel de licenciatura.

En Perú, muchos docentes están siendo capacitados en áreas como la comprensión de lectura y la habilidad lógica matemática, con el propósito de elevar su nivel de formación en esas áreas. Con esa misma idea, el Consejo Peruano de Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que reemplaza

las funciones al Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), se encargará de acreditación de los centros de estudios de formación superior que implementen procesos de mejora continua de la calidad de sus servicios y carreras. Esta reforma introduce un control para que los centros de formación superior mantengan requisitos mínimos, que garanticen la calidad de la formación docente que imparten.

En el caso de República Dominicana, para fortalecer la carrera docente, el Ministerio de Educación firmó un convenio de cooperación con tres instituciones para implementar programas de licenciatura, especialidad y maestría en Educación, especialmente en Ciencias de la Naturaleza, dirigidos a estudiantes provenientes de liceos y colegios con vocación para ser educadores/as. Además, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), inició un programa de capacitación docente con especialidad en Ciencias de la Naturaleza, en el que participarán 463 docentes de 14 regionales de Educación de todo el país. Este será un programa de posgrado y tendrá una duración de un año.

Este énfasis en la formación docente no es casual, sino que responde al concepto de que la calidad de la educación depen-

de en gran medida quien ejerce la docencia y, por lo tanto, de la formación que posean. Este enfoque ha dado pie a una extensa campaña que culpabiliza al cuerpo docentes de la supuesta mala calidad de la educación que arrojan los índices de las pruebas internacionales, considerándolos como los únicos responsables de estos resultados.

De esta manera, en primera instancia, se legitima el concepto y la medición de calidad educativa que promueven los estándares internacionales, pero además, se invisibiliza la existencia de otros factores que deberían ser considerados como parte del proceso educativo y del rendimiento escolar.

La formación docente es un aspecto que influye en la calidad de la educación pero no es ni el único ni el más importante. Además, cabe hacerse la pregunta de si los objetivos con los que se construyen estos programas de formación docente, contribuyen realmente a mejorar la calidad de la educación, según los requerimientos de cada país, o por el contrario, responde a las necesidades formativas de "capital humano" que demandan las empresas y el mercado.

Lo anterior obliga a reflexionar sobre la pertinencia de la formación docente, ya que la misma está siendo orientada a fortalecer un mayor conocimiento de las mismas asignaturas básicas que miden las pruebas interna-

cionales (matemáticas, lenguaje y ciencias naturales), cuando en realidad la formación docente debe estar sustentada en diagnósticos nacionales y sub nacionales que identifiquen las necesidades de formación local y las falencias pedagógicas desde una visión integral.

Evaluación docente

Otra de las acciones que también ha estado motivada por la "culpabilización docente" de los resultados de las mediciones internacionales de la educación, han sido las estrategias de evaluación docente.

En el caso de Chile, por ejemplo, para que los y las docentes obtengan una plaza, un requisito que deben cumplir, aparte del título, es la certificación docente, para lo cual éstos deben realizar las pruebas de certificación que evalúan dos aspectos: cómo enseña y cuán bien conoce lo que enseña. Para saber cómo enseña, se evaluará un portafolio en el cual se presenta evidencia de su mejor práctica pedagógica, y para saber cuánto sabe se aplica una prueba escrita de 45 ítems.

En el caso de Colombia, la evaluación docente es un imperativo para el ascenso. El Ministerio de Educación Nacional, da un giro en este tema y plantea un nuevo modelo de evaluación docente. Anteriormente la evaluación era una prueba teórica de conocimientos pedagógicos y académicos, y el puntaje mí-

nimo para pasarla era 80 de 100. Ahora, con el nuevo modelo, habrá un énfasis en la práctica pedagógica y, se reconoce el contexto particular de cada docente, que particularmente se analiza a partir de cuatro componentes: un video de la clase, que servirá para que otros docentes (debidamente certificados y capacitados por el ICFES) evalúen la clase; una evaluación de desempeño, que hará el rector de cada colegio, evaluando el trabajo de los y las maestras; una encuesta que se aplicará al estudiantado y, por último, una autoevaluación, donde cada docente hace una reflexión y reconoce los aspectos que debe mejorar en su clase. A partir de las notas que logran obtener los/as docentes en estas pruebas, se fija el aumento salarial, aspecto que según indican las autoridades de educación, estimulará la calidad de la enseñanza que se imparte.

En Honduras, la Secretaría de Educación ha determinado que ahora las y los docentes sean sometidos a una nueva evaluación de su desempeño, en la que padres y madres de familia y alumnos, sean quienes hacen la valoración del rendimiento docente, esto como una forma de empezar a cumplir el Reglamento de la Ley Fundamental de Educación.

De igual manera, en Perú se establece un proceso de evaluación docente, en el que tendrán que pasar por un proceso de

evaluación para conservar sus plazas docentes, proceso que se realizará cada dos años. La razón de esta medida se sustenta en la Ley de Reforma Magisterial, que establece que el cuerpo docente deberá aprobar las pruebas para poder continuar en el puesto.

Al igual que en materia de formación docente, la evaluación docente puede aportar un dato importante que brinde información sobre las fortalezas, pero además sobre las debilidades existentes en el área pedagógica, esto siempre y cuando la evaluación se realice de forma integral y valore todos los aspectos que intervienen en el desarrollo educativo.

Ahora bien, de los objetivos o intereses sobre los cuales se fundamenta la evaluación docente, se entenderá el propósito de la misma. Es decir, si la evaluación se establece simplemente como una medida de control y regulación del ascenso docente y sus salarios, el objetivo es meramente político-administrativo. Cuando la evaluación docente pretende una certificación o reconocimiento internacional, el objetivo es responder a los intereses de las políticas internacionales; pero si el objetivo es avanzar en la calidad de la educación, la información no será una forma de coaccionar a los y las docentes o de hacerlos encajar en los estándares globales, sino de analizar dónde están las debilidades y cómo superarlas

para poder plantearse una educación integral, que responda a las necesidades del desarrollo nacional y de los diferentes sectores de la población.

La receta de las pruebas estandarizadas

Otra de las políticas que se han implementado en muchos países latinoamericanos para reforzar la visión neoliberal de la calidad de la educación, han sido las pruebas estandarizadas nacionales. En Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Perú y República Dominicana, se aplican pruebas estandarizadas a nivel nacional desde hace varios años.

Parece que una de las tendencias que rompen con el esquema de la visión neoliberal es que, a pesar de que tradicionalmente países como Chile y Colombia tuvieran como referente pruebas estandarizadas como las pruebas SIMCE (que miden comprensión de lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, ciencias sociales e inglés) y las pruebas SABER (que evalúan lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas), para evaluar la calidad de la educación. Ambos países reconocen que esta medición no ha sido suficiente, por lo que deciden ampliar su marco de análisis para observar otras variables.

En el caso de Chile el primer

cambio se dio tras la eliminación de las pruebas SIMCE de Ciencias Naturales en 4º básico, además de darle una menor frecuencia a la prueba de TIC (Tecnologías de la Información), proponiendo a su vez, una evaluación más integral, que incluya otros indicadores de calidad, principalmente de información sobre la calidad de los establecimientos educativos. Este cambio ha implicado toda una reforma sobre el concepto global de calidad de la educación, concepto que como indica la Subsecretaría de Educación, Valentina Quiroga, ha quedado muy estrecho si se evalúa solamente con las pruebas Simce, además de que pierde la noción de que el proceso educativo es multidimensional y muy complejo.

En el caso de Colombia se decide cambiar el modelo de medición de la calidad de la educación, precisamente porque hay aspectos importantes de la educación que las pruebas Saber, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), no logra medir. Para superar esto, Colombia creó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual considera aspectos importantes como la mejoría del colegio en relación con el año inmediatamente anterior, si los estudiantes alcanzan los logros propuestos en el grado escolar, y si el contexto en el que desarrollan las clases que están recibiendo

todos los estudiantes es el adecuado.

No obstante, en lo fundamental, estas iniciativas repiten algunos de los problemas que tienen los instrumentos internacionales de evaluación de la calidad de la educación. En el caso de Colombia, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) ha señalado que el ISCE compara a todas las instituciones educativas por igual, sean estas públicas o privadas, del centro de la capital o de un municipio lejano, sean centros unidocentes o no, sin considerar el contexto social, económico y geográfico particular de cada centro educativo, aspecto que de tomarse en cuenta revelaría realidades muy diferentes que hacen que no sea posible ni válido comparar a los centros educativos entre sí.

En el caso de SABER, esta misma organización indica que en estas pruebas "se plantean ejercicios de repetición que en muchos casos se resuelven en segundos con ayuda de los celulares o las calculadoras actuales, mientras que se avanzaría mucho más si se construyen pruebas que evalúen los niveles de conceptualización, deducción, inducción y argumentación de las y los estudiantes".

Finalmente, se afirma que el problema sigue siendo que se hace referencia a la calidad de la educación sin contemplar los fines mismos de la educación: se mide el progreso, la eficiencia, el

desempeño y el ambiente escolar, a partir de pruebas estandarizadas que niegan la autonomía institucional contemplada en la Ley y los procesos pedagógicos.

En síntesis, la tendencia en el tema de la calidad de la educación durante el 2015, es que la atención está centrada en la formación y en la evaluación docente, las cuales no necesariamente hace aportes para avanzar en el mejoramiento de la gestión educativa de cada país, sino que la misma se ha planteado en función de los intereses del sector empresarial y del crecimiento económico.

La deuda sigue siendo, entonces, lograr avanzar en un concepto más integral y específico, que responda a la diversidad de los contextos nacionales y subnacionales, y que considere los múltiples y diversos factores que influyen en el proceso educativo.

Tecnología en la educación

La introducción de las nuevas tecnologías en el mundo contemporáneo es cada vez más fuerte. Ahora, la cotidianeidad se encuentra inmersa de una u otra manera en el mundo digital, y su impacto ha transformado muchas áreas de la vida y dinámicas sociales. El campo de la educación no es la excepción. En la región de América Latina, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen

más de dos décadas de haberse introducido de diferentes formas en la educación, y los países han venido desarrollando políticas de muy diversas formas.

Integración de las TIC

Durante el 2015 varios países latinoamericanos han continuado implementando políticas que incluyen el uso de estos recursos. Esta es una tendencia que parece no acabarse ahora. Por el contrario, todo parece indicar que el presente y el futuro de la educación se regirá cada vez más por este aspecto, transformando de esta manera radicalmente el "modo tradicional" del acto educativo.

Por ejemplo, en los últimos años Argentina ha venido desarrollando un proceso de inclusión tecnológica en la enseñanza, que ahora plasma en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). Uno de los puntos más importantes que innova este Plan, es que en todas las escuelas del país se deberán desarrollar proyectos donde se incluya la tecnología, además de que el PNIDE tendrá que articular sus acciones con otros programas de formación (el Plan Nacional de Lectura, el Plan Nacional de Matemáticas, el Plan Nacional de Ciencias Naturales y el Programa Nacional de Educación Permanente), con el objetivo de incorporar propuestas de trabajo con las TIC en todas las áreas de formación.

En el caso de Perú, el Gobierno Regional de Moquegua y la empresa Southern Perú, equiparon los diez primeros colegios con tecnología de punta como pizarras interactivas, proyectores multimedia, red de datos, internet, subwoofer, parlantes, micrófonos, módulos de escritorio, redes de datos y conexiones eléctricas. El equipamiento de los colegios se realiza a través del proyecto “Mejoramiento del servicio educativo con la incorporación de TIC en las I.I.E.E. de Moquegua”, pero se detalla que son los profesores quienes tienen la mayor responsabilidad de seguir consolidando y mejorando el nivel educativo. La idea de este proyecto es que estas herramientas faciliten la enseñanza y el aprendizaje, por lo que además los docentes recibirán capacitación en el manejo de la tecnología.

En República Dominicana, el Ministerio de Educación (MINERD) introdujo varios programas tecnológicos que buscan modernizar la labor docente en las escuelas públicas del país, entre ellos se encuentran, el Programa de Robótica, Internet Sano, Duarte en tu Móvil y CompuMaestro, cuyo objetivo principal es promover la formación de un ciudadano digital. Para esto, el MINERD adquirió el equipamiento tecnológico, ha elaborado algunos planes de trabajo para la implementación de estos programas, y proyecta

formar docentes mediante un diplomado en materia de TIC. Aunado a esto, el MINERD ha desarrollado aplicaciones propias como aporte gratuito a los estudiantes y a la ciudadanía en general. Con esto el MINERD pretende que la innovación educativa se desarrolle cada vez más. Este Ministerio implementa también el uso del software SCRATCH (gratuito) de programación iconográfica como método pedagógico que, además, desarrolla el pensamiento lógico y puede usarse en diversas asignaturas. Todo esto es parte de una política que, según lo indica este Ministerio, prioriza la enseñanza de la tecnología.

En Honduras, se puso en marcha el plan piloto de televisión educativa, denominado “Escuela +”, que se firmó en el 2014 entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la empresa Directv. El objetivo de este proyecto es que se brinde un apoyo audiovisual con contenidos que puedan enriquecer la labor docente. Directv ha realizado acuerdos similares en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Puerto Rico, Venezuela y Uruguay.

Como se puede apreciar, realmente los sistemas educativos están experimentando profundos cambios como resultado de esta innovación tecnológica, en parte producto de una gran presión social y económica que en muchos casos la estructura del

sistema educativo no está preparada para asimilar, sostener e integrar al proceso educativo.

Como se sabe, algunas de estas iniciativas son producto de "regalías" de empresas de la computación, donaciones de países en el marco de relaciones bilaterales de cooperación, o simplemente, una ideología que se empecina en hacer creer que algunos de los problemas que atraviesa la educación en la región, pueden resolverse mediante este tipo de iniciativas. Por ello, es indispensable mantener una actitud crítico-reflexiva frente a esta tendencia, con el fin de poder discernir lo que realmente se requiere, desde un punto de vista tecnológico, para contribuir al fortalecimiento del proceso educativo.

El uso de las TIC

Indudablemente las TIC pueden constituirse en un herramienta dinamizadora del proceso de enseñanza - aprendizaje. Su uso puede facilitar el acceso a información, promover la creatividad, contribuir en la generación de conocimiento y la construcción de una pedagogía innovadora e interesante, tanto para los/s docentes como para los/as estudiantes.

Sin embargo, acercar oportunidades digitales al proceso de aprendizaje no es suficiente y no necesariamente garantiza el mejoramiento de la educación. Esto, porque aunque muchas

veces se podrá lograr un desarrollo tecnológico importante, si esa apertura tecnológica no va acompañada de una propuesta educativa que contribuya al desarrollo de los procesos cognitivos, solamente serán herramientas novedosas que facilitan la realización de algunas tareas u operaciones.

Por otra parte, si en la implementación de las políticas educativas que integran las TIC, no se contempla el tema de las Desigualdades en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los diferentes sectores de la población, conocido como la brecha digital, se puede caer en el error de estar generando procesos que provocan exclusión educativa. En otras palabras, si el acceso a herramientas tecnológicas no está garantizado para toda la población, en especial para los sectores más vulnerables, estas poblaciones podrían ver limitado o negado su acceso al sistema educativo. En esta sentido, se puede destacar la ventaja de Argentina en este campo, ya que el impulso del PNIDE se dio en un momento en que el país alcanza una brecha digital igual a 0, lo cual hace creer que existe, al menos teóricamente, un acceso equitativo a este tipo de herramientas tecnológicas. Sin embargo, es importante tener claro que el tema de superar la brecha digital, en sentido estricto, no es solamente un tema de

disponibilidad o acceso a herramientas tecnológicas, sino de la existencia de condiciones materiales para su utilización con sentido.

Por último, es importante poner la atención en que las TIC sean siempre herramientas que se integran al proceso de enseñanza y que están orientadas por los objetivos pedagógicos del desarrollo de los/as estudiantes; y no caer en lo contrario, que el proceso de enseñanza se adecue a los usos de las TIC, desviando la atención solamente a los dispositivos y herramientas de acceso a la información y la comunicación.

Resulta imperativo analizar el marco de referencia que se utiliza para impulsar estas transformaciones en el desarrollo de la educación de un país. En mucho esto pasa por los objetivos con los que nacen estos proyectos y el uso que se le da a las herramientas en la construcción del conocimiento en el proceso educativo. Es decir, a la vez que se impulsa el uso de las TIC en los procesos educativos, se debe impulsar el desarrollo del conocimiento, no como variables paralelas sino como procesos integrados que le dan sentido, al proyecto educativo.

Objetivos de educación

Un estudio reciente se ha ocupado de demostrar la necesidad que existe de transformar los sistemas educativos en la región.

Para fundamentar esa posición, organismos como OCDE y CEPAL señalan que América Latina y el Caribe es la región del mundo "con un mayor desajuste entre la oferta y la demanda de competencias, a lo que se une la elevada informalidad del mercado laboral". Además, se menciona que un 36% de las empresas que operan en el sector formal de la economía de la región enfrenta dificultades para encontrar una fuerza laboral adecuadamente formada, y que la probabilidad de que una empresa en esta región del mundo enfrente problemas operativos serios, como consecuencia de un déficit de capital humano, es casi tres veces mayor que las empresas radicadas en otras regiones del mundo como Asia.

Otro factor preocupante, según esas organizaciones es la elevada informalidad que incide sobre los trabajadores ya que "más de la mitad de la fuerza laboral en América Latina, incluidos los trabajadores de ingresos medios (la emergente clase media, o estratos medios), trabajan en el sector informal de la economía, lo que los hace vulnerables al riesgo de una caída de ingresos y desempleo por el menor crecimiento económico, o incluso por enfermedad o vejes".

El mismo estudio señala, además, que "es ineludible invertir en la mejora de los programas de educación y formación técnica y profesional. Entre sus conteni-

dos, son especialmente relevantes los relativos a competencias de carácter general o blandas, que faciliten el acceso al mercado laboral al finalizar el período formativo y permitan a los actuales trabajadores adaptarse a un mercado laboral cambiante, actualizando sus competencias y favoreciendo su movilidad. La participación y coordinación con el sector privado es muy importante, tanto para orientar sobre las demandas presentes y futuras de las empresas, como para proveer directamente formación en el lugar de trabajo”.

Este tipo de análisis son frecuentemente utilizados (y financiados) por organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina y otro. Su objetivo es hacer creer a la ciudadanía acerca de la imperiosa necesidad de invertir y promover programas de educación y formación técnica y profesional, que respondan a los requerimientos y necesidades de mano de obra de las empresas.

Intervención de las empresas en la educación

La ideología neoliberal que promueve la intervención de las empresas en la educación, ha ido calando profundo en las mentes de los gobernantes y las instituciones educativas de América Latina y El Caribe. Prácticamente, todos los países de

la región han experimentando transformaciones en sus políticas educativas, que se orientan al fomento de la formación técnico-profesional entre Las y los jóvenes, con el argumento que así es como podrán encontrar trabajo y mejorar su nivel de vida.

En República Dominicana, según diagnósticos que afirman tener las autoridades de educación, el sistema educativo actual presenta un desajuste respecto a lo que se enseña y lo que demandan las empresas. Por esa razón, en el marco del proceso de transformación educativa que viene impulsando el gobierno de Danilo Medina, se contempla la reformulación del currículum de la educación técnico-profesional, para adaptarlo a las necesidades del mercado laboral, es decir, de las empresas.

Según los impulsores de este cambio, la idea es incrementar la cantidad de egresados de ese tipo de carreras. Tal como ha dicho a la prensa local Francisca Arbizú, asesora española contratada por el Ministerio de Educación de ese país. “Cubrir las necesidades en el trabajo técnico, que es donde más trabajo hay, a través de programas de formación del bachillerato técnico - profesional, pero también en un nivel más bajito, que es el del técnico básico”, manifestó Arbizú. El modelo adoptado en el marco de esta reforma, al decir de sus propios proponentes,

está basado en una formación por competencias para la empleabilidad (dotar al estudiante de herramientas para que pueda emplearse), y un área práctica a través de pasantías en las empresas.

En Paraguay, como parte de los cambios que se han venido implementando desde hace tres años en la comunidad de Villita, la Unión Industrial Paraguaya junto con el MEC, la Gobernación Central, la Municipalidad y 14 industrias de la zona, están desarrollando de forma conjunta actividades educativas en un Colegio Técnico Departamental Municipal. Entre esas instituciones se conformó el Consejo Empresarial, cuya tarea fundamental es, según sus propulsores, “adecuar la malla curricular de acuerdo con la demanda de la comunidad; es decir, implementar la educación técnica atendiendo el crecimiento de las empresas del municipio”.

A este respecto, el presidente del Consejo, cuya titularidad la ejerce justamente un empresario, señaló que “lo más interesante de esta alianza es que

garantiza la inserción laboral de sus estudiantes en un 90%”. En este caso, las empresas colaboran con lo que se denominan prácticas y pasantías en las industrias de la zona. Además, el empresario recalcó que “nuestro sistema educativo adecuarse a los estándares que permitan que los alumnos puedan desempeñarse efectivamente en el campo laboral”, según se desprende de la prensa local.

Se trata de adecuar la formación técnico-profesional de los jóvenes a las necesidades de mano de obra de las empresas. Esta es, como se ha visto hasta aquí, una de las características de las políticas educativas que se han venido promoviendo en la región en las últimas cuatro décadas y que han ido ganando terreno.

Otra de las expresiones de esta “práctica empresarial” es lo que se ha denominado “educación dual”, experiencias que ya se vienen desarrollando en varios países de la región como Chile, Colombia, Perú, entre otros, y con una fuerte discusión y proyectos de ley en Costa Rica.

Educación dual: educación al servicio de las empresas

La educación dual nació en Alemania a principios del siglo XIX, como una forma de ofrecer al sector empresarial de ese momento, los técnicos y profesionales con la preparación académica y la práctica profesional que requería la realidad económica e industrial de ese momento. En ese contexto, este sistema de educación se extendió y consolidó como una opción de inserción temprana de los/as jóvenes en el mercado de trabajo.

En la década de los años 70, a partir de la implementación de las políticas neoliberales, las empresas alemanas plantearon nuevas exigencias a la formación de los/as jóvenes alemanes, como por ejemplo que el sistema educativo formara mano de obra con un perfil más técnico (menos académico), con mayor experiencia práctica en el ámbito laboral, que respondiera aún más a las necesidades en el corto plazo de mano de obra de las empresas, y con menores tiempos de estudio, entre otros aspectos.

En ese contexto, las empre-

sas incrementaron su participación en la definición de los contenidos de la formación, en los tiempos de estudio y en la distribución del tiempo destinado a estudiar y trabajar, según sus necesidades de mano de obra. En síntesis, lo que buscaron fue que se adecuara la formación técnico-profesional a la demanda y las necesidades de corto plazo de las empresas y el mercado laboral.

¿En qué consiste la educación dual?

La educación dual puede ser definida como “el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo”.

Como se puede apreciar, el sistema de formación dual, en la versión alemana, no surgió como resultado de una visión humanista, o la necesidad de mejorar la formación integral de los/as jóvenes alemanes, sino que se desarrolló como resultado de la intervención del sector empresarial en el campo de la formación, buscando que el sistema educativo respondiera más directamente a las necesidades inmediatas y específicas

de mano de obra del sector productivo-industrial.

Desde entonces, la educación dual se ha extendido a otros países europeos (Inglaterra, Australia, Suiza, Austria, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, entre otros) y de América Latina (Chile, Colombia, Guatemala, Perú, entre otros).

Este tipo de educación comprende dos aspectos importantes: los lugares de aprendizaje (alternancia de aprendizaje en la empresa y la escuela), y los procesos didácticos (la unión de teoría y práctica). En definitiva, lo que busca es que los/as jóvenes se capaciten rápidamente para suplir necesidades específicas de mano de obra calificada de las empresas; a cambio, los/as jóvenes tienen la posibilidad de capacitarse y obtener un ingreso en el corto plazo y, a mediano plazo, la posibilidad de contar con un empleo permanente.

En Perú, la educación dual es una modalidad que recién ha empezado a ejecutarse. Concretamente, la experiencia que en este momento se está desarrollando es la de los institutos tecnológicos del poblado de Vicús, en el distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, así como en Huarmaca, Huancabamba y en las provincias de Ayabaca y Sullana, en donde un total de 168 jóvenes recibieron capacitación bajo esta modalidad.

Esta noticia la dio a conocer el gerente general de la región

Piura (Pedro Mendoza Guerrero), después de haberse reunido con la gerenta de la Cámara de Comercio e Industria Peruano-Alemana, Antje Wandelt, quien precisó que "... a través de dicho sistema el alumno tendría el 50% de formación en las aulas de su instituto y la otra mitad sería en las empresas, donde en un futuro laborará, todo ello bajo la supervisión de un profesor asesor". El gerente general agregó que "... a través de este sistema los jóvenes tienen mayores oportunidades para insertarse en las empresas, y de esa manera desempeñarse laboralmente" (Diario La República, 31 de mayo de 2015).

En el caso costarricense, en octubre de 2014, un grupo de diputados presentó a la consideración de la Asamblea Legislativa un proyecto de ley (Expediente N° 19.378) para desarrollar la modalidad de educación dual en el país. En este proyecto se define la modalidad de educación dual "... como aquella modalidad que permite el proceso de enseñanza-aprendizaje en una entidad educativa, tanto pública como privada, y capacitación práctica en una empresa de forma simultánea, alternando los conocimientos teóricos adquiridos con la puesta en práctica o ejecución de los mismos. Con esta complementariedad la empresa se responsabiliza por la formación práctica y la entidad educa-

tiva por la formación teórica integral, sin que ello impida que las empresas brinden soporte teórico o que las instituciones educativas refuercen la formación práctica, brindando el acompañamiento a la persona aprendiz y a la persona mentora durante la permanencia en la empresa. El principal objetivo es que las personas aprendices adquieran las competencias necesarias que les permitan ejercer ocupaciones calificadas y clasificadas" (artículo 2).

El proyecto reconoce como el "actor central", al aprendiz (entiéndase, estudiante), quien se apoya en las orientaciones de un tutor académico y de un instructor en la empresa para el desempeño de diversas tareas prácticas en las que aplica sus conocimientos teóricos siguiendo un "Plan de Formación en la Empresa", plan que debe ser elaborado con el acuerdo de la institución y los docentes académicos".

Para las organizaciones magisteriales costarricenses, en particular la Asociación Nacional de Educadores (ANDE), el proyecto de formación dual es inconveniente para el país porque representa una amenaza a las posibilidades de que los/as jóvenes costarricenses alcancen niveles educativos que les permitan gozar de un nivel de vida digno para ellos/as mismos/as y sus familias.

Algunos de los inconvenien-

tes que presenta esta modalidad de oferta educativa, según esta organización magisterial están relacionados con su financiación, la mano de obra barata para las empresas, desvalorización docente, limitación a la organización laboral de los estudiantes-trabajadores.

Uno de los acuerdos suscritos en la última cumbre de presidentes de la Alianza Pacífico (Perú, Chile, Colombia y Chile), realizada en julio 2015, orientado a impulsar la educación técnica. Con dicho propósito, se crea el Grupo Técnico de Educación, cuyo objetivo es: Apoyar el fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de educación técnica en los países de la Alianza del Pacífico, con miras a contribuir a su productividad, competitividad y al desarrollo humano de sus ciudadanos, así como a la superación de la desigualdad social, incluyendo el diálogo con otros espacios de integración regional cuando sea requerido.

En este contexto, el presidente de Perú, Ollanta Humala, exhortó al sector privado a comprometerse a invertir en la educación, y la presidenta de Chile, Michelle Bachelet, solicitó que se avanzara en bloque hacia reformas que impulsen a los ciudadanos a optar por carreras técnicas.

En síntesis, el impulso que ha venido experimentando en las últimas décadas la formación

técnico-profesional, y en particular la modalidad de “educación dual”, responde a un interés particular del sector empresarial, nacional e internacional, para que la formación de los/as jóvenes de la región y del mundo, se adecue en el corto plazo, a

las necesidades particulares de mano de obra de las empresas. Con tal propósito, han decidido incursionar en los sistemas educativos, con un discurso con contenido social, que en realidad no se corresponde con la realidad de los hechos.

Imposiciones empresariales

Las políticas educativas en los países latinoamericanos durante el 2015, marcan una tendencia que en muchos aspectos se corresponde con los lineamientos de los organismos internacionales citados, inspirados en el modelo neoliberal de crecimiento económico que vienen imponiendo en toda la región y el mundo.

Las tres tendencias analizadas aquí, calidad, tecnologías y objetivos de educación, están estrechamente entrelazadas y responden a una sola concepción de cómo debe organizarse y funcionar el mundo. Ha quedado claro el origen común del interés empresarial por la calidad de la educación, por la introducción en los sistemas educativos de las TIC, y por la formación técnico-profesional. Pero como hemos visto, esa visión no se

agota en estos aspectos, los sistemas educativos están siendo transformados en muchos otros ámbitos, a partir de este enfoque.

Vistas así las cosas, los desafíos para las organizaciones magisteriales y del cuerpo docente comprometido con una educación pública y gratuita son grandes. Un reto importante es lograr posicionar y anteponer a estas tendencias, la propuesta que se ha venido impulsando desde la Internacional de la Educación, por un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, capaz de dar respuesta a las exigencias del mundo actual en el campo de la educación, pero sin por ello renunciar a lo más importante, el ser humano y su derecho a una educación pública e integral para la vida, no para el mercado.



Privatización, mercantilización y comercialización de la educación

La privatización no es solo el proceso por el cual se tiende a quitar de la esfera del Estado el mandato de una educación para todos y todas. También existen otras formas de lucrar con la educación.

La crisis estructural mundial de los años 70 del siglo pasado requirió para ser solucionada que el sistema económico capitalista emprendiera un proceso de reestructuración de gran profundidad que implicó el advenimiento del neoliberalismo y la globalización y con ello una "nueva" división internacional del trabajo. Esta transformación capitalista se desarrolló en América Latina a través de las llamadas reformas estructurales. Esas transformaciones que implicaron costos enormes para las grandes mayorías fueron viabilizadas mediante golpes de Estado, sangrientas dictaduras y gobiernos autoritarios de diversas cataduras y finalmente con un vaciamiento de la democracia representativa, ella fue vaciada de contenido y transformada en una banalidad formal en la mayoría de los casos.

Componentes recurrentes en los procesos ha sido el desmantelamiento de las funciones sociales del Estado y el incremento de la explotación de los trabajadores, mediante mecanismos diversos cuyo sello común ha sido la precarización de las relaciones laborales y los intentos generalmente exitosos de debilitar y/o destruir a las organizaciones sociales de los trabajadores (sindicatos). Lo anterior soportado sobre cambios tecnológicos y de los procesos de trabajo muy significativos que exigirían la flexibilización de las relaciones la-

borales, pero dicha flexibilización apoyada en un profundo y construido desbalance de las relaciones de poder entre el capital y el trabajo, ha conducido a la precarización y la sobreexplotación.

El fin último de las transformaciones tecnológicas, políticas y laborales ha sido la recuperación y elevación de las tasas de ganancia. Esta recuperación ha ocurrido en el seno de un capitalismo dominado por el capital financiero-especulativo transnacional. Un resultado lógico del proceso ha sido el incremento de la desigualdad y la inequidad, pero también el crecimiento de la centralización y concentración del capital mediante quiebras, compras y fusiones y la desnacionalización acelerada de la propiedad de la riqueza y el ingreso nacionales, en particular de los países subdesarrollados.

Los procesos de privatización y de mercantilización del todo social, poniendo al mercado como el mecanismo esencial de las relaciones sociales, han conducido al totalitarismo del mercado y a que todo se esté transformando aceleradamente en mercancía y por lo tanto en valores de cambio, de modo que el valor de uso de los bienes y servicios aparezca como un mal necesario, pero crecientemente degradados en la medida que los llamados bienes durables se producen con una corta fecha de caducidad u obsolescencia para acelerar la circulación del capital y con ello

incrementar la masa y tasa de ganancia, esto se da particularmente en el espacio del capital productivo como una urgente necesidad en la medida que él deberá repartir sus ganancias con el capital financiero-especulativo esencialmente parasitario, pero dominante en el proceso económico neoliberal global.

Reformas y privatización

Desde hace unas tres décadas comenzaron las reformas educativas en el continente como parte de las reformas estructurales de segunda generación. Los países las realizaron de acuerdo a sus posibilidades políticas (incluidas las resistencias a las mismas), las urgencias percibidas por los grupos dominantes y las presiones de los organismos financieros internacionales.

Las reformas no comenzaron de manera general con la privatización, antes de eso se dieron los procesos de descentralización hacia los estados o provincias en el caso de los países que tenían constituciones que contemplaban este tipo de federalismo (Argentina, Brasil, México), cuando no fue así se dieron procesos de municipalización (Chile) y en el extremo de autonomía escolar (Nicaragua), es decir la descentralización hacia la escuela. También ocurrió que se generarán sistemas paralelos al margen de la normatividad establecida y a las espaldas de las organizaciones de los trabajadores de la

educación, como EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad) en El Salvador, en Honduras PROHECO (Programa Hondureño de Educación Comunitaria) y en Guatemala el PRONADE (Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo), que administro el sistema paralelo que son Escuelas de Autogestión Comunitaria (EAC) que son administradas por los Comités Educativos (COEDUCA) donde se organizan los padres de familia.

La manera específica como la privatización ocurre y los ritmos que asume son diferentes en cada uno de los países y están referidos a factores históricos, culturales, a las relaciones de poder en cada país y en el espacio educativo, a la urgencia de los grupos dominantes respecto a la manera como se han estado articulando a la globalización y sus posibilidades de participación en la división internacional del trabajo, por eso un país como Chile arrancó con su reforma al inicio de los 80 (dictadura de por medio), mientras que otros como México están entrando de lleno al neoliberalismo educativo en la segunda década de los 2000.

Los caminos y/o formas de la privatización son múltiples y no solamente se dan por la privatización de las instituciones educativas.

Está la privatización de los establecimientos educativos ya sea por la vía de privatizar lo público

o por la de impulsar y/o crear un sistema privado al lado del público, esto es diferente de la privatización histórica que “siempre” ha existido. La privatización puede ser financiada con subsidios estatales, lo cual implica el lucro con los recursos públicos.

Está la privatización de todo lo que gira e interactúa con la escuela, con lo educativo: construcción y mantenimiento de la infraestructura a través de APP (asociaciones público-privadas), producción de materiales como textos y otros diversos, diseño de currículos, asesorías, generación de sistemas de evaluación de estudiantes y docentes y sus instrumentos y aplicación de los mismos, la formación continua de los docentes (lo cual viene desmintiendo a la “calidad”), la presencia del outsourcing para las tareas de limpieza y vigilancia, provisión de alimentos (al alza con la jornada escolar completa), etc.

Por otro lado, se da la privatización de las lógicas, del sentido y de las políticas educativas en el espacio de la educación pública y de la educación en su totalidad, así, por ejemplo: la visión de los directores de establecimientos como gerentes de empresa, la introducción del lenguaje de la economía y la administración de empresas en la educación (productividad, eficiencia, competitividad, la relación costo-beneficio, la formación de “capital humano”, la idea de las familias como clientes), etc.

La privatización y formación

La privatización del financiamiento, por ejemplo, a través del financiamiento compartido, este es un componente muy importante de la privatización de la mente, del sentido común de los padres y madres de familia y aún de los propios estudiantes. Esto se complementa con la propuesta sobre el derecho de los padres a escoger la educación que deseen para sus hijos

Aunque no se tiene investigaciones exhaustivas sobre los procesos de privatización y ellas están pendientes de realizarse, se sabe lo suficiente como para generar un acercamiento válido a lo que está ocurriendo.

El modelo económico, social, ideológico y político capitalista neoliberal de carácter global y con él las reformas educativas que se le corresponden han permitido e impulsado la transformación del derecho a la educación en una mercancía y con ello han incorporado el lucro y la búsqueda de la ganancia a su seno. A nivel de los resultados generales del proceso privatizador nos encontramos con que la educación viene perdiendo su capacidad de inclusión y su calidad de vehículo de movilidad social y por el contrario, tiende a reproducir las desigualdades existentes de manera ampliada, pues genera una creciente segmentación social vinculada al tipo de educación que se recibe, a la escuela a la que se

asiste, a los orígenes socio-económico de los estudiantes, todo lo cual viene a ser consolidado en la opinión pública a través de la evaluación estandarizada nacional e internacional que define cuál es el currículo correcto, cuál es la pedagogía pertinente, quiénes son las personas socialmente aptas, cuáles escuelas son válidas y cuáles son los buenos profesores.

El proceso privatizador apunta a algunos objetivos clave para el sistema como lo es la construcción del espacio educativo como una fuente de lucro para el empresariado nacional y transnacional, la educación como formadora del "capital humano" que el sistema capitalista global requiere, el control ideológico de la población, lograr que la política pública educativa se oriente hacia los criterios mercantiles capitalistas neoliberales y el desplazamiento creciente de los fondos públicos hacia el lucro.

En Latinoamérica estos objetivos son impulsados por organizaciones y fundaciones de corte empresarial, incluso a veces disfrazadas de organismos de caridad pública, pero con un perfil político muy agresivo.

Al respecto el Colegio de Profesores de Chile ha planteado que: "en América Latina hay una que aparece más velada, disfrazada de organizaciones de la sociedad civil empresarial, fundaciones, y organizaciones empresariales que, no siempre, buscan extender

la propiedad privada de establecimientos, pero que sobre todo buscan la privatización de la política pública, vale decir influir sobre la definición de la política pública educativa, transformándose en interlocutores privilegiados de gobiernos, loobistas permanentes de los parlamentos, Bancos y Agencias Internacionales e incluso del Sistema de Naciones Unidas, buscando disputar y desplazar la influencia de Partidos Políticos, Sindicatos, Estudiantes, Familias, Organizaciones sociales, políticas y la Academia, entre otros. Se trata entonces de privatizar la política pública educativa estatal."

Para llevar adelante la tarea privatizadora el empresariado (apoyado en el Estado) viene desarrollando campañas que tienen ya décadas de presencia, campañas destinadas a desprestigiar a la educación pública y ensalzar la privada. Campañas para desprestigiar a las organizaciones sociales de los docentes (sindicatos) y a los docentes mismos; estas acciones han estado destinadas a ganar el apoyo de la opinión pública para sus propuestas privatizadoras y en su concreción los medios de comunicación empresariales han jugado un papel central; pero tampoco hay que desestimar ni dejar de mencionar el papel muy importante de las instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de otras como

la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En la región latinoamericana, organizaciones como el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) con una oficina central en Santiago de Chile y apoyado por el Interamerican Dialogue y utilizando fondos externos, han desarrollado un significativo trabajo de promoción de las reformas neoliberales o cuando menos de sus principales lineamientos. En ese trabajo han nucleado a diferentes instituciones y organizaciones empresariales y de corte académico.

En PREAL participan o han participado organizaciones como Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina; Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, CEBIAE/Bolivia; CPDOC, Fundación Getulio Vargas, Brasil; Fundación Lemann, Brasil, Centro de Estudios e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, CENPEC/Brasil; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE/Chile; Corporación Participa, Chile; Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, CINDE, Chile; Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, CORPOEDUCACIÓN, Colombia; Fundación Empresarios por la Educación ExE, Colombia; Fundación Coro-

na, Colombia; Fundación DIS, Colombia; Fundación Omar Dengo, Costa Rica; Fundación Ecuador; Grupo Faro, Ecuador. Centro Alfa, El Salvador; Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, FEPADE, El Salvador; Centro de Investigaciones Económicas Nacionales, CIEN, Guatemala; Asociación de Investigación y Estudios Sociales, ASIES, Guatemala; Centro de Investigaciones Económicas Nacionales, CIEN, Guatemala; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Guatemala; Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu, FEREMA/Honduras; Consejo Hondureño de la Empresa Privada, COHEP, Honduras; Grupo de Trabajo Académico Internacional, GTAI, México; Foro Educativo Nicaragüense, EDUQUEMOS, Nicaragua; Universidad Centroamericana, UCA, Nicaragua; Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa COSPAE, Panamá; Unión Nacional de Centros Educativos Particulares, UNCEP, Panamá; Foro Educativo, Perú; Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE, Perú; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, República Dominicana; Acción para la Educación Básica, EDUCA, República Dominicana; Instituto de Estudios superiores de Administración, IESA, Venezuela; Universidad ORT, Uruguay; Universidad Católica Instituto de Evaluación Educativa Universidad Católica, Uruguay.

Varias de esas organizaciones son conformadas por empresarios interesados en la educación y otras son organizaciones ligadas al sector empresarial. La labor política de estas organizaciones ha tratado de ser ocultada o cuando menos oscurecida por sus componentes académicos, pero su papel en la promoción del neoliberalismo educativo es innegable.

Otra red de gran significación política hoy es la llamada Red Latinoamericana de Organizaciones Sociales por la Educación (REDUCA), ella se crea a partir de la Declaración de Brasilia del 16 de septiembre del 2011. En esa declaración participan catorce organizaciones de tipo empresarial o ligadas a organizaciones empresariales, correspondientes a igual número de países de Latinoamérica.

REDUCA explica que su primer gran proyecto nació en 2013 financiado por la Unión Europea relacionado con fortalecer la profesión docente y directiva docente, mejorar la atención a la primera infancia y reducir los índices de deserción.

Esta red tiene un claro contenido de orientación neoliberal promoviendo la privatización de la educación, usando el concepto nunca definido por ellos mismos de "calidad" y la "inclusión" de quienes que siguen fuera del sistema como caballos de batalla en la guerra político-ideológica por el control del espacio edu-

cativo e impulsando el uso de los fondos públicos destinados a éste para promover el lucro. Estas ONGs empresariales se vienen constituyendo en una especie de cuasi-gobiernos que operan en la sombra, con gran influencia política y el apoyo de los medios de comunicación privados.

Los miembros fundadores de REDUCA son: Proyecto Educar 2050, Argentina; Todos pela Educação, Brasil; Educación 2020, Chile; Empresarios por la Educación, Colombia; Grupo Faro, Ecuador; Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo –FEPADE, El Salvador; Empresarios por la Educación, Guatemala; Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu, FEREMA, Honduras; Mexicanos Primero, México; Unidos por la Educación, Panamá; Juntos por la Educación, Paraguay; Empresarios por la Educación, Perú; Acción por la Educación –Educa, República Dominicana; Foro Educativo Nicaragüense Eduquemos, Nicaragua.

La declaración de fundación de la Red señala que "a futuro, podrán adherirse otras organizaciones de la sociedad civil por la Educación de la región, bajo criterios a ser definidos por sus miembros fundadores".

Paradigmas

La empleabilidad vinculada a la formación del "capital humano" y la inserción competitiva en la globalización son presentados

como paradigmas “naturales” e inevitables en la discusión de la política pública educativa, a partir de ello y de las relaciones de poder, se imponen reformas curriculares, mecanismos de evaluación, se establecen prácticas educativas y docentes que subordinan el sentido del proceso educativo a su rendimiento económico y abren de par en par las puertas a la privatización, todo ello se refuerza con el discurso de la “calidad” y de la “accesibilidad” para las poblaciones excluidas. Todo esto facilita y viabiliza en el sentido común de las mayorías las diversas formas de la privatización, así: ocurra a través de la intervención directa de actores privados empresariales en la provisión del servicio educativo, a través de la provisión de bienes y servicios privados al interior del sistema público, o de la asunción de criterios empresariales privados en los parámetros de la política pública, lo que está en juego y negado en estas tendencias es la posibilidad de ejercer un proceso pertinente y democrático, alejado de los criterios empresariales transnacionalizados y del lucro.

En el análisis de elementos concretos de la privatización vale la pena comenzar por cifras sobre el peso que tiene lo privado en la matrícula de los diferentes países en sus diferentes niveles.

De manera general habría que señalar que la tendencia predominante en la región en lo que

tiene que ver con la privatización del servicio es a la disminución del porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas privadas en el nivel de primaria y secundaria y, en cambio, la tendencia predominante en la educación terciaria es al incremento de la matrícula en establecimientos privados.

Matrícula y privatización

En educación primaria los países que han tenido históricamente niveles altos de cobertura tienden a ver crecer la presencia de lo privado o se mantienen relativamente estables (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Uruguay). Otro grupo de países que han tenido baja o mediana cobertura tienden a hacer crecer la presencia de lo privado como serían Honduras, Paraguay, Perú y República Dominicana. Hay también la tendencia inversa países con baja o mediana cobertura en el pasado reciente que han visto disminuir la presencia de lo privado, destaca en ello el caso de Bolivia, en donde la caída es de más del 100% y se explica fundamentalmente por la política de gobierno; también se puede mencionar el caso de Guatemala donde una mayor presencia estatal ha permitido la disminución. Merecen especial mención los casos de Chile y Perú; en lo relativo a Chile pasa del 46.5% en 2002 al 60.2% en 2012, esto queda explicado por la ampliación de las es-

cuelas privadas subvencionadas o subsidiadas por el Estado y en el caso de Perú la presencia de lo privado crece en más del 100% al pasar del 12.6 al 26.1% de matrícula privada.

Por supuesto que el país más privatizado es Chile (60%) y le siguen Perú, Argentina, Ecuador y República Dominicana con alrededor de 25% de sus estudiantes de primaria en escuelas privadas. Aunque hay que señalar que en el caso de Ecuador con la nueva constitución y el gobierno de Correa el porcentaje ha disminuido ligeramente y se ha estabilizado.

La presencia de lo privado en secundaria baja es mayor que en primaria y la explicación tiene que ver con una oferta más limitada de lo público por ello con una menor cobertura que resulta en una mayor elitización de los matriculados y su tendencia hacia lo privado por contar sus familias con mayores ingresos.

Chile y Guatemala están a la cabeza de la privatización con alrededor del 55%, pero mientras Chile viene creciendo desde alrededor del 30 al 55% Guatemala viene bajando desde el 72 al 55.7%. Al igual que ocurre con la primaria Perú duplica la presencia de lo privado en la baja secundaria. Hay países como Paraguay, Nicaragua y Colombia que disminuyen significativamente lo privado. Especial mención merece el caso de Bolivia que lo disminuye en 150%. Como se dijo antes la tendencia de la mayoría de

los países de la región es hacia la baja o la estabilidad del indicador.

En lo que se refiere a la situación de la matrícula en secundaria alta o media superior, las tendencias predominantes son a la baja o a la estabilidad. Bajas importantes del indicador se observan en: Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. Estabilidad del indicador en Argentina, Brasil, Guatemala, Honduras, Panamá y Venezuela. Alza del indicador en Chile, Perú y Uruguay. Este nivel educativo tiene menor cobertura de oferta pública, resiente más los problemas de ingreso de las familias y eso hace que sea más elitista.

Resalta el crecimiento de la privatización en Panamá donde se triplica y el de Colombia donde disminuye significativamente. En general la privatización tiene que ver con la desregulación del sistema de entrada al negocio y con la expansión de la matrícula en una situación donde los Estados no han podido o no han querido invertir en nuevos centros de educación superior, en este último aspecto destaca Chile que no ha creado ninguna universidad pública desde inicios de los años 70 del siglo pasado.

También llama la atención el crecimiento de la matrícula privada en Brasil a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno del presidente Inacio Lula Da Silva que creó decenas de universidades públicas.

La gran mayoría de los países han hecho esfuerzos para incrementar el gasto en educación, las excepciones serían Panamá que lo ha disminuido y Perú que se ha mantenido sin mayor cambio y sin una tendencia clara, llama la atención el caso de Brasil que ha pasado de un gasto de 3.9 en 1999 a uno de 6.3% en 2012 y recientemente el congreso acaba de aprobar que suba hasta el 10% del PIB de manera paulatina, el problema es que también se ha aprobado que la iniciativa privada participe de ese gasto.

El esfuerzo de incremento no es claro que haya significado más educación pública, por lo menos en el caso de Chile se ha transformado en más educación privada y se requeriría de un análisis desagregado del gasto y su ejecución en otros países para ver que ha ocurrido realmente con él, hay casos donde claramente los gastos en infraestructura y los servicios diversos han resultado un muy buen negocio para el empresariado nacional y transnacional.

Finalmente hay que señalar que las cifras de gasto proporcionadas por el Instituto de la UNESCO tienden a ser inferiores que las que da CEPAL y las de los propios países. Hemos preferido las cifras del Instituto por su neutralidad y homogeneidad, frente a los intereses políticos contingentes de los gobiernos en turno.

Otra privatización

En América Latina con excepción de Chile, el servicio educativo de primaria y secundaria no ha sufrido importantes procesos de privatización (es diferente la lógica en educación terciaria), los empresarios no están interesados en ser dueños de establecimientos educacionales, les interesa más la privatización que gira en torno al servicio educativo a su materialidad estructural y a el abastecimiento necesario de tangibles (libros, computadoras, etc.) e intangibles como asesorías, evaluación, programas, etc. pero también están profundamente interesados en privatizar la lógica de pensamiento y comportamiento de la burocracia educativa y por supuesto de los tomadores de decisiones del sector público.

Privatizar esa lógica asegura avanzar en el resto de los espacios educativos y poder transformarlos en espacio de lucro y de control ideológico de las generaciones jóvenes. Incluso la pobreza de las poblaciones latinoamericanas no es atractiva para las ganancias, aunque han inventado las "escuelas de bajo costo", además puede haber mucha resistencia a ese proceso, empezando por los propios trabajadores de la educación y sus organizaciones, el camino de la privatización es más silencioso, eficaz y menos escandaloso, pero por ello mucho más amenazante.

No obstante lo señalado, la

privatización del establecimiento y el aula, la propiedad y administración privada de los establecimientos si existe, el caso más intenso y visible es el de Chile, en donde las informaciones más recientes señalan que no menos de 2/3 de los estudiantes de educación básica y media superior son "clientes" de escuelas privadas. Ello ha ocurrido como resultado de la reforma realizada por el gobierno dictatorial de Pinochet, pero preservada por los gobiernos posteriores, aunque el segundo mandato de Michelle Bachelet ha iniciado procesos que han revertido algunas de las herencias de la feroz dictadura chilena.

Otro caso de esquemas de privatización neoliberal es el de Colombia, en este país se da como una de las políticas de privatización, los llamados "colegios en concesión", que busca que instituciones educativas privadas con los mejores resultados en pruebas ICFES y SABER, individualmente o en unión con otras entidades, estos son aquellos que resultan de una alianza público-privada. Son los colegios de titulación pública y financiación pública que están gestionados por entidades privadas, dicho modelo se empieza a implementar en la ciudad de Bogotá, en 1999 y se situaron en zonas deprimidas y vulnerables de la esa ciudad, pero luego se extendieron a otros lugares del territorio.

Como ocurre en los proceso

de privatización que están operando en la región y en el mundo dos ideas básicas son usadas mediáticamente para hacer avanzar la privatización y son la "calidad" y la "accesibilidad". Una concepción fundamental que estaba por detrás de la aplicación de este programa es la autonomía escolar operando en un doble sentido, el uno pedagógico y el otro gerencial, teniendo como soporte central la idea de la superioridad del sector privado sobre el sector público. Esta autonomía pedagógica-gerencial debía permitir, supuestamente, que los Colegios en Concesión fueran más innovadores pedagógicamente y con un manejo más eficiente de los recursos económicos y también de los recursos humanos.

Los colegios concesionados no podían obtener lucro, deberían ofrecer la jornada completa y mostrar avances en el rendimiento de los alumnos medido esto por las pruebas estandarizadas. También debían desarrollar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como parte de su autonomía.

Los colegios en concesión podrían estar obteniendo lucro de manera indirecta a través de la provisión de servicios, de modo que no se puede asegurar que los concesionarios no ganen. Pero lo que es más grave es la cuestión de la gestión privada de las lógicas de operación y precariza las relaciones laborales, de modo que los trabajadores enfrentan

graves dificultades para sindicalizarse y su relación laboral tiende a informalizarse.

También introducen la lógica empresarial en el seno de lo público que es la más nociva forma de privatización y han sido usados como laboratorio y como escaparate nacional y mundial para mostrar las bondades de la gestión privada. Aunque los colegios concesionados no fueron muchos, alrededor de 25 en Bogotá y 47 en el resto del país, su efecto demostración no es positivo para la educación pública y para la democratización de la educación y la prevalencia de la concepción que la tarea de la educación es la formación de personas y no de "capital humano".

Algunas concesiones no fueron renovadas al terminar su periodo. Los colegios en concesión no han demostrado ser mejores en las pruebas SABER que los colegios públicos, sus defensores dicen que son más baratos, pero no dicen que ello ocurre precarizando a los trabajadores que en ellos laboran.

Brasil no tiene porcentajes muy altos de su educación primaria y secundaria en los establecimientos privados, pero si tiene más del 70% de sus estudiantes universitarios en instituciones privatizadas. El tamaño de su población, el crecimiento tenido en educación primaria y secundaria y la baja penetración en educación superior (alrededor del 28% de los potenciales alum-

nos, contra 70% en Argentina y más del 50% en Chile) lo convierten en un mercado educativo muy atractivo y con el agregado de que bajo los gobiernos del Partido de los Trabajadores (Da Silva y Dilma Rousseff) se ha incrementado de manera importante el gasto público en educación y la expectativa legal es que lo seguirá haciendo.

No es entonces sorprendente que en Brasil opere lo que sería la mayor empresa mundial dedicada al lucro en la educación, Kroton.

Kroton fue fundada en 1966 en Belo Horizonte como Colegio Pitágoras que continúa siendo una de sus marcas insignia, tiene más de 45 años en educación básica y más de 10 en educación superior. Posee una matrícula de más de 1,300,000 estudiantes, de ellos 290,000 están en la básica. Tiene más de 870 escuelas de enseñanza básicas asociadas, incluso cinco escuelas asociadas en Japón y una en Canadá. Tiene 125 campos de enseñanza superior en 18 estados y 83 ciudades del Brasil y 726 polos de graduación en todo el país acreditados por el ministerio de educación. La fusión realizada con Anhanguera le agregó 400 espacios de cursos libres y preparatorios, siendo el mayor proveedor de Educación a Distancia del Brasil contando con 726 polos distribuidos en las principales ciudades del país.

En 2009 el fondo estadounidense Advent compró el 28% de

Kroton; apoyada en el capital inyectado por el fondo estadounidense, Kroton pudo lanzarse a un proceso de expansión en el que llegó a hacerse con otras 25 empresas y ganar una posición de relevancia en el hiperatomizado mercado de la educación privada. Las marcas que utiliza actualmente Kroton son: Anhanguera, Fama, LFG, Pitagoras Colegios, Pitagoras Faculdade, UNIASSELVI, UNIC, UNIDERP, UNIME, UNIPAR, UNIRONDON. La fusión con Anhanguera ha sido la más importante y ocurrió en 2013. Gracias a su tamaño Kroton cotiza en la bolsa de valores de Brasil desde 2007 y por las políticas de los últimos gobiernos ha logrado disponer de un mercado en crecimiento, donde las becas oficiales para estudios universitarios han sido un importante soporte.

Otro grupo privado importante de Brasil es el Grupo Objetivo este es un grupo de educación y de medios de comunicación. Sus empresas son el Colegio Objetivo, las Facultades Objetivo, La universidad UNIP (Universidad Paulista) y las redes de televisión RBI TV, Mix TV, Mega TV y la radio Mix FM. El colegio objetivo tiene 543 unidades en diferentes puntos del país y alrededor de 350,000 alumnos y la UNIP tiene 240,000 alumnos (en los estados de Sao Paulo, Goiás, Amazonas, Paraíba y Brasilia).

Es muy claro el fraude que cometen estos conglomerados educativos privados, cuestión

para la cual sirven muy eficazmente las evaluaciones estandarizadas y los rankings de escuelas, pero por supuesto la gran prensa no les da la publicidad que se merecen pues quedaría al descubierto la corrupción del capital en la educación como ocurre con otros espacios empresariales, por ejemplo, el reciente caso de VW y sus motores manipulados para disminuir fraudulentamente y falsamente sus emisiones contaminantes.

Las escuelas de bajo coste

Las escuelas de bajo coste están destinadas a familias pobres que el Estado no tendría capacidad de atender. Son definidas por Antony Verguer, colaborador de la Internacional de la Educación en investigación, como aquellas escuelas privadas que han sido "creadas y son propiedad de una persona o de una sociedad que supuestamente son 'asequibles' y cuyo objeto suele ser la de obtener beneficios económicos".

Un concepto y planteamiento que ha ganado fuerza es el de la accesibilidad a la educación, lo cual quiere decir poner al alcance de las familias la escuela, tanto desde el punto de vista espacial o geográfico, como desde el económico, así:

Las escuelas privadas con fines de lucro y con derechos de escolaridad poco onerosos, en particular, están siendo promovidas por diversos agentes públicos y privados, entre ellos el

Banco Mundial, Pearson y el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, entre otros, como una solución a la consecución de la "Educación para Todos".

Este modelo de enseñanza se está vendiendo a las familias pobres con la promesa de que estas escuelas cuentan con docentes altamente comprometidos y que proporcionan resultados de aprendizaje superiores en comparación con las escuelas públicas.

La Internacional de la Educación ha denunciado que en realidad, en los contextos en los que están surgiendo este tipo de escuelas con derechos de escolaridad poco onerosos, la calidad, los gastos de escolaridad y la incidencia sobre la equidad son fuertemente impugnados. Este tipo de escuelas suelen emplear docentes no cualificados, a los que pagan sueldos extremadamente bajos y a los que emplean mediante contratos a corto plazo para reducir los costos de funcionamiento.

Las escuelas de bajo costo pueden tener o no tener fines de lucro directo, de hecho son escuelas privadas, la ganancia económica viene a través de los servicios que requieren, de los materiales de enseñanza y estudio. Otro tipo de "ganancia" sustantiva y estratégica surge del control ideológico y político que van logrando de la sociedad y de los gobiernos, especialmente de

aquellos que actúan en Estados débiles.

El presidente del Banco Mundial en un discurso del 7 de abril del 2015 ("Ending Extreme Poverty by 2030: The Final Push") dio su apoyo al conglomerado BIA (Bridge International Academies) que opera en Kenia y Uganda y cuenta con alrededor de 120,000 estudiantes en más de 400 escuelas, el argumento fue lo barato del servicio 6 dólares por mes. Como es lógico la BIA recibiendo 6 dólares por mes por estudiante, utiliza métodos de enseñanza altamente estandarizados, docentes sin formación y mal pagados e instalaciones totalmente inadecuadas.

Las escuelas de bajo costo se han instalado en Perú, aunque podría decirse que en cierto modo es un fenómeno más amplio en el continente sin llegar a tener la situación de amplitud de África, La India, Pakistán y otros.

Es claro que Estados débiles y con escasa capacidad de atender las demandas de sus ciudadanos son el espacio propicio para el desarrollo de este tipo de procesos de privatización, que no resuelven los problemas reales de la educación y que más bien los agudizan al generar procesos distorsionados y de escasa o nula calidad, que defraudan a las familias y empobrecen a los docentes y a la profesión docente.

Respecto del proceso de privatización de la educación incluida la presencia de las escuelas de

bajo coste, el relator especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación Kishore Singh, publicó su último informe (en inglés). 'Protecting the right to education against commercialisation' (Proteger el derecho a la educación frente a la comercialización) el informe reitera que la provisión de la educación básica libre de costes es una obligación central del Estado, destaca la necesidad de salvaguardarla ante la comercialización de la educación y entra en detalle en la cuestión de la regulación del sector privado.

El informe establece algunas recomendaciones clave en relación a lo que deberían hacer los Estado y gobiernos para no permitir escuelas privadas de bajo coste y restaurar a la educación como una función esencial del servicio público. Brindar educación básica gratuita no es solamente una de las obligaciones nucleares del estado, sino también es un imperativo moral.

El lucro impuesto

El camino hacia el lucro y la comercialización pasa necesariamente por la privatización sea de los establecimientos educacionales, de las políticas educativas o de las lógicas estatales.

La privatización de los establecimientos educacionales es vistosa e incluso escandalosa y por ello fácil de detectar, la privatización de todo aquello que le da soporte a la tarea educativa

(como infraestructura, mantenimiento, materiales de trabajo, servicios como seguridad, limpieza o alimentación) y la privatización de las políticas públicas y de las lógicas estatales es un proceso más silencioso a veces difícil de detectar, pero son tanto o más peligrosos para una educación pública democrática que la privatización de los establecimientos.

En América Latina con la excepción de Chile y en algunos aspectos Colombia con sus escuelas concesionadas no se ha dado un proceso de privatización amplio en la educación básica y secundaria, ese proceso es en cambio intenso en la educación universitaria y con ello en la formación inicial y en servicio de los trabajadores de la educación, en particular los docentes.

La privatización ha avanzado más en América Latina en los espacios vinculados de darle soporte material e intelectual a la tarea educativa. En lo relativo a la infraestructura y su mantenimiento los fondos públicos son un buen espacio de negocio, de lucro para las empresas constructoras, incluido el uso de las Asociaciones Público-Privadas que en países como México y Perú han incursionado en el campo educativo. El abastecimiento del amoblado de las instituciones educativas, de los componentes electrónicos y computacionales, los libros de texto, los currículos y programas, las asesorías, las eva-

luaciones, etc. representan lucrativos negocios y todo ello tiene que consolidarse con la privatización de las políticas educativas y la introducción de la lógica del mercado empresariales en el seno del Estado. En esta última tarea juegan un papel importante las instituciones financieras internacionales.

Las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales juegan un importante papel en el impulso a la privatización en la medida que muestran nominalmente que las escuelas privadas suelen obtener mejores resultados que las públicas, pero es ya conocido y reconocido, que cuando esos resultados se contextualizan en lo social, económico y cultural se borran las diferencias. No obstante lo cual esos resultados son intensamente aprovechados por los medios de comunicación empresariales para desprestigiar lo público.

No es viable que en América Latina se expandan a la manera de África las escuelas privadas

de bajo coste, esas de un dólar o menos diario al día, pero está ocurriendo en países de la región que se desarrollen escuelas privadas de bajo coste como en Perú. También escuelas para la clase media baja, que ganada por la propaganda de los medios a favor de lo privado y en contra de lo público, hagan esfuerzos extraordinarios para mandar a sus hijos a escuelas privadas, muchas de ellas con menos rendimiento que las públicas, pero privadas al fin, también esto tiene que ver con una cuestión de estatus social de las familias en su entorno.

Las experiencias de privatización, especialmente las "exitosas" como el caso de Chile, dan siempre por resultado un incremento de la desigualdad y de la segmentación social y tienden a reproducir ampliamente esas lacras en el tiempo. La privatización atenta contra la democracia, la diversidad, la identidad y la calidad de la educación como proceso social de progreso generalizado y solidario y debe ser combatida.



La estandarización de la evaluación

Mediante las pruebas estandarizadas nacionales o internacionales organismos multilaterales y algunos gobiernos buscan evaluaciones punitivas hacia el cuerpo docente.

Como ya es conocido a partir de la preocupación por la “calidad”, el neoliberalismo educativo introdujo primero los procesos de evaluación estandarizada (medición de resultados) de los estudiantes y posteriormente los estándares educativos, como proceso de inducción y objetivos a alcanzar por los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en pedagogías constructivistas individualizantes y más tarde en la de las competencias. Los resultados de esos procesos de medición no han sido vistos como satisfactorios por los empresarios y el sector oficial. La responsabilidad por los resultados ha sido y sigue siendo descargada sobre los docentes y los trabajadores de la educación en general y sobre sus organizaciones sindicales en particular.

En los años 90 se desató una avalancha de reformas educativas en muchos países de la región (con la excepción de Chile que había arrancado al inicio de los 80), marcadas en primera instancia por procesos de descentralización que en general buscaban mayor eficiencia y menores costos para los estados centrales. Procesos de descentralización hacia los estados, provincias y municipios, estímulos e impulsos a procesos de privatización buscando abrir una nueva brecha para el capital empresarial y tratando de que las

familias asumieran directamente mayores costos educativos. El punto extremo de la descentralización fue la denominada “autonomía escolar”, que consiste en descentralizar hacia la escuela, lugar donde se produce el servicio educativo, la toma de decisiones sobre contratación y despido de profesores, pago de los mismos, uso de recursos de mantenimiento, decisiones sobre aspectos curriculares y todo esto manejado por un consejo escolar conformado por el director, maestros y padres de familia.

En los años 2000 se “descubrió” que la buena educación depende de contar con buenos maestros. Hasta ahora la carga de este descubrimiento (que podría considerarse positiva para estos), ha recaído sobre los maestros a los cuales se les ha presionado para más días de calendario escolar, en general la meta planteada ha sido de 200 días anuales de clases, recientemente se ha agregado la jornada extendida o jornada escolar completa. Pero el instrumento privilegiado por el neoliberalismo educativo han sido los procesos de evaluación de los docentes, en efecto, a partir de los resultados de las evaluaciones a los docentes y sumadas a las de los estudiantes, se ha reforzado su culpabilización como responsables de la mala educación existente, liberando de responsabilidad al conjunto del sistema educativo y al conjunto del sis-

tema económico-social y político en que la educación ocurre.

La lucha de los trabajadores de la educación organizados, la emergencia de gobiernos progresistas como respuesta al fracaso neoliberal para solucionar los problemas de las mayorías, ha posibilitado que los intentos por imponer procesos evaluativos homogéneos, punitivos y mercantilizados a los docentes, no hayan tenido éxito en todos los casos, ni se hayan realizado de la misma manera, ni de forma simultánea en la región.

La formación docente actual es dispersa, ligada a una amplia gama de instituciones públicas y privadas y que no existe un programa nacional de formación docente, vinculado a los objetivos que suelen definirse para la educación nacional. En este mismo tenor no existe un proceso adecuado de regulación y supervisión de las instituciones formadoras, en muchos países el sistema de formación se ha entregado al mercado educativo. Adicionalmente, los procesos de formación docente se alejan progresivamente del aula, los formadores de docentes en las universidades tienen cada vez más grados (hay un culto del doctorado), pero la mayoría de ellos sólo pisaron un aula cuando eran estudiantes y antes de ser profesionales de la educación, es decir, predomina o domina la teoría sobre la práctica. La formación en servicio es

escasa, dispersa, en general no pertinente y en muchos casos mercantilizada, un negocio privado.

La formación docente que hoy existente no incluye la selección de los aspirantes a partir de vocaciones y aptitudes. En general cuando se quiere mejorar la selección, se plantea que hay que reclutar a los mejores talentos, lo cual es igual a atraer a la docencia aquellos que obtienen buenos resultados en pruebas nacionales estandarizadas de ingreso al nivel universitario. Esta idea de atraer a los "mejores talentos" difícilmente se puede concretar en sociedades en las que se privilegia los ingresos y el consumismo y donde los "buenos estudiantes" prefieren estudiar profesiones liberales que proporcionen altos ingresos como medicina, ingeniería, arquitectura, derecho, etc.

Por otra parte, además, de los bajos salarios de los trabajadores de la educación, los gobiernos, los organismos internacionales y sectores del empresariado se han encargado de desprestigiar y de desvalorizar la profesión docente, lo cual sumado a los bajos salarios la hace todavía menos atractiva. Es en este contexto en el que se debe analizar la evaluación docente y sus resultados, además de sus distorsiones, limitaciones y su perspectiva punitiva.

La evaluación en servicio no existe en algunos países y que en

otros a pesar de existir en la ley no se ha realizado (por ejemplo República Dominicana), a no ser como proceso de selección de ingreso a la actividad profesional, lo cual es una constante y tiende a ocurrir a través de procesos de concurso de oposición que pueden incluir o no exámenes.

Cuando la evaluación en servicio existía o se ha introducido o revisado recientemente (Honduras), esta tiende a contar con diferentes tipos de componentes. Así, se da el caso de la presencia de evaluaciones estandarizadas de conocimientos disciplinares y en menor grado de pedagógico-didácticos, pero siempre en la línea de lo estandarizado y muy marcados por la forma de pruebas de opción múltiple. A estas pruebas estandarizadas de selección múltiple puede agregarse la evaluación de un portafolio de materiales didácticos, la autoevaluación, la observación de trabajo en el aula por pares o supervisores, la evaluación de los directores o de algún otro tipo de funcionario (por ejemplo: Chile, Colombia), incluso la evaluación de parte de grupos de estudiantes seleccionados como se ha planteado en República Dominicana.

La opinión generalizada de las organizaciones de los trabajadores de la educación es que la evaluación docente tiene un fuerte contenido y sentido político, es política, pues el objetivo principal es descargar sobre

los docentes la responsabilidad de los resultados educativos de los estudiantes y también sobre ellos la tarea de resolver las deficiencias, no a través de mejor selección y formación, mejores condiciones de trabajo y salarios dignos, sino mediante mecanismos de desprestigio y punitivos.

Los resultados que hoy miden la "calidad", desde la perspectiva educativa neoliberal, no son satisfactorios o son considerados desde el poder como insuficientes o malos (por ejemplo Chile), es decir, no se aceptan los resultados por no avalar los juicios negativos sobre los docentes, los cuales están condenados de antemano, así la evaluación es buena solamente cuando avala el prejuicio empresarial y burocrático sobre el tema. Descargar la responsabilidad sobre los docentes, permite que las autoridades eludan su propia responsabilidad; quede sin evaluación la política educativa y el conjunto del sistema educativo; y lo que es más importante, deja fuera del análisis de las causas o explicaciones de los resultados educativos, al sistema económico y social que es cada día más desigual y empobrecedor. No hay que olvidar que cuando se introduce en el análisis de resultados de la evaluación el componente socioeconómico y el "capital cultural" de las familias, las diferencias entre lo público y lo privado se minimizan, se diluyen o se borran.

La evaluación y sus resultados son un tema político porque sirven para atacar a las organizaciones de los trabajadores de la educación, a las que se les acusa de oponerse a los cambios necesarios en lo educativo, al mismo tiempo que se les excluye marginándolas de las discusiones y decisiones sobre el tema.

En la enorme mayoría de los casos sólo se evalúa a los docentes de las escuelas públicas y se deja al margen a los de las escuelas privadas, acentuando la idea de que lo privado es bueno per se y que hacia allí hay que avanzar.

Empuja procesos de precarización de las relaciones laborales de los trabajadores de la educación, los somete a procesos evaluativos punitivos, de premios y castigos y con estos procedimientos va generando temores, tensiones, estrés, inseguridad, incertidumbre y no pocas veces inmovilidad y sumisión.

Busca disciplinar a los trabajadores, someterlos y transformarlos en simples operadores de procesos de instrucción en competencias y con ello les vulnera en su calidad de profesionales e intelectuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, casta a la educación como proceso de formación integral, la unilateraliza, la instrumentaliza y la empobrece.

Es político porque favorece los procesos de privatización de la educación y su transforma-

ción en mercancía, en un espacio de lucro.

Es posible que el ejemplo más reciente y emblemático de la unilateralidad de las reformas educativas este expresado en la reforma mexicana aprobada en 2012. La opinión de los expertos en educación es que hasta ahora se trata de una reforma meramente laboral a pesar de que el Congreso aprobó tres reformas: la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Dos años después lo único que se ha implementado es la relativa al servicio profesional docente y de ella, lo único que aparece ante la opinión pública es la evaluación de los docentes, tanto de los que están en servicio, como de los que aspiran a ganar una plaza mediante concurso nacional de oposición. Se esperaría cambio de programas, transformaciones pedagógicas, refundación de la formación docente, etc. Nada de ello ha ocurrido, aunque hay que mencionar que se han repartido cientos de miles de tablets a estudiantes de 5° año de primaria, sin un proceso paralelo serio de formación de los docentes para integrar estos aparatos a la pedagogía. Por lo demás la OCDE ya les advirtió a sus seguidores que las computadoras, tablets y teléfonos inteligentes no resuelven ningún problema por sí mismos, no son mágicas y no

hay hasta ahora evidencias de que estén ayudando a mejorar la educación.

Por otra parte, uno de los tres objetivos de la reforma era recuperar la rectoría del Estado en la educación, lo cual suena bien, pero hasta ahora no se ha tratado hasta ahora de impulsar un proyecto nacional educativo de carácter integral al cual deban adscribirse todos los involucrados, no es así, lo hecho sólo ha quedado constreñido a quitar la presencia de las organizaciones de espacio de toma de decisiones en las que tenían participación antes de la reforma.

Enfrentados a estas evaluaciones punitivas, sin objetivo real de mejora de la educación y destinadas al objetivo político de golpear a docentes y sus organizaciones, la opinión de consenso de las organizaciones de los trabajadores de la educación es la de rechazar las evaluaciones de docentes que tengan un carácter punitivo, precaricen las relaciones laborales de los trabajadores de la educación a través de pruebas estandarizadas de desempeño, establezcan premios y castigos, impulsen el individualismo y la competencia, liguen los salarios a los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, sean utilizadas para desprestigiar a los trabajadores de la educación y a sus organizaciones, impulsen la privatización y la mercantilización de la educación o que, a

partir de ellas, se impulse el negocio privado de la formación en servicio, pagada por el Estado e incluso por los propios docentes.

Evaluación con objetivos ocultos

A partir de la preocupación por la "calidad", entendida como la formación del "capital humano", que es la propuesta del Banco Mundial y que es funcional al neoliberalismo productivista, la visión neoliberal de lo educativo introdujo los procesos de evaluación estandarizada (medición de resultados) de los estudiantes y posteriormente los estándares educativos, como proceso de inducción y objetivos a alcanzar por los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en pedagogías constructivistas individualizantes, en una primera etapa y más tarde en la pedagogía de las competencias. Los procesos de medición no dieron resultados satisfactorios para los empresarios y el sector oficial. La responsabilidad por los resultados fue descargada sobre los docentes y los trabajadores de la educación en general y sobre sus organizaciones sindicales, esto ha servido para justificar la introducción de la evaluación de los docentes.

Los sectores económicamente dominantes, los gobiernos neoliberales, las IFI's han descargado la culpa de lo que ellos consideran la mala educación

latinoamericana en los trabajadores de la educación y sus organizaciones. Al descargar en ellos la responsabilidad acerca de la inadecuada "calidad" de la educación en la región, una de las cuestiones que convenientemente olvidaban los sectores económica y políticamente dominantes, era que la educación en América Latina venía de una década de deterioro (la de los ochentas) de los salarios y del conjunto de las condiciones de trabajo de los docentes (lo que CEPAL llamó la década perdida para el conjunto de lo económico social), también olvidaban que en aras de pagar la deuda externa los gobiernos no habían invertido en la infraestructura y en los materiales de trabajo, a veces ni siquiera en el mínimo mantenimiento de las escuelas, sus servicios y su mobiliario y por otra parte, habían deteriorado gravemente los salarios, sumiendo a la mayoría de los trabajadores de la educación en la pobreza y el desánimo.

Frente a ese panorama adverso y perverso, la Internacional de la Educación para América Latina y las organizaciones que forman parte de ella, han impulsado en años recientes la propuesta y el desarrollo de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, como concepción y estrategia de lucha por la defensa de la educación pública de calidad, irrenunciablemente sustentada en la equidad.

El compromiso de las organizaciones y del Movimiento Pedagógico Latinoamericano supone la elaboración de propuestas educativas que sean congruentes con las diversidades e identidades nacionales y pertinentes para las necesidades del desarrollo democrático de las sociedades en un sentido pleno y amplio y no sólo en lo político-electoral, propuestas que también apunten a fortalecer las luchas por la integración latinoamericana.

La concepción de calidad del BM pasa estrictamente por la medición de resultados en pruebas estandarizadas, resultados ligados en lo fundamental a conocimientos sobre ciertas disciplinas específicas (lenguaje, matemáticas, ciencias). Es claro que un proceso de instrucción de ese tipo está muy lejos de expresar la calidad de un proceso educativo integral de personas, ni como construcción, ni como evaluación. En realidad no es un proceso educativo, no le alcanza para serlo.

La educación latinoamericana requiere de docentes y del conjunto de trabajadores de la educación valorizados y calificados, esto supone procesos de selección y de formación inicial y en servicio congruentes con las necesidades del desarrollo de personas, comunidades y naciones. Buenos trabajadores de la educación con condiciones de trabajo y salarios dignos y con

reconocimiento social. Se necesita una formación integral y no una vinculada solamente a la formación para el trabajo, para la generación del “capital humano”. No es aceptable que los docentes sean formados y presionados a desarrollar procesos de empobrecimiento de personas y sociedades.

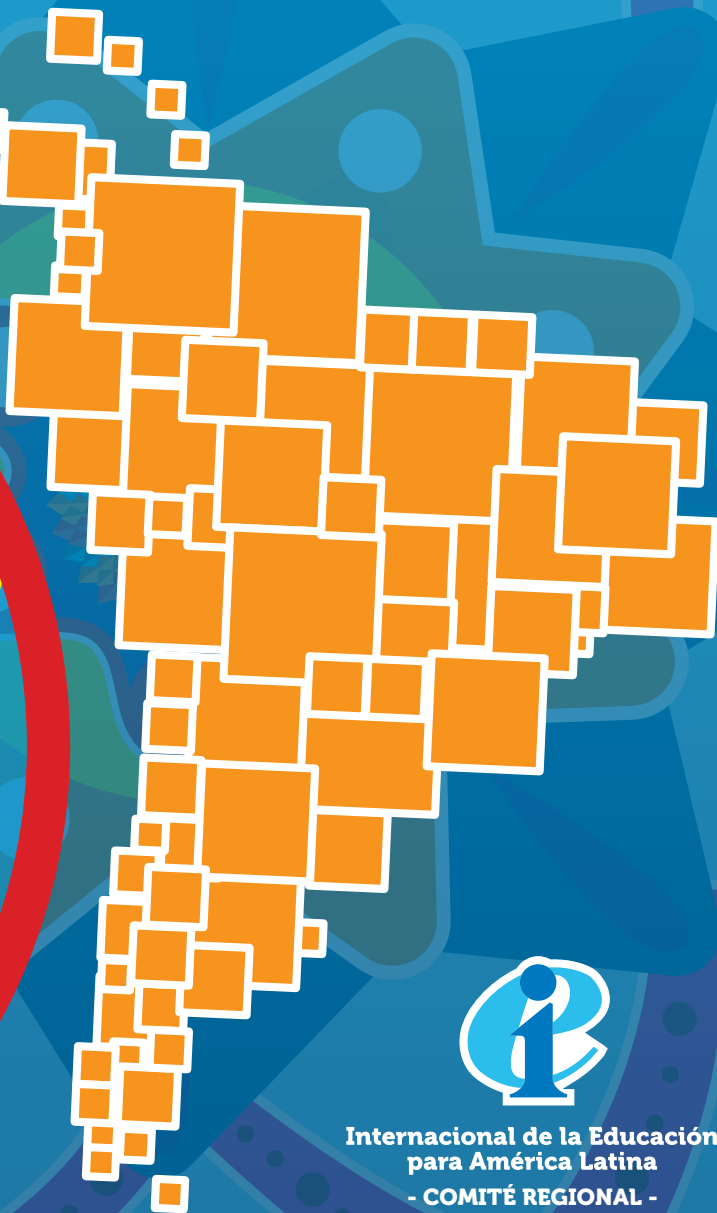
Finalmente, no es posible terminar estas reflexiones sin llamar la atención sobre la necesidad de poner creciente atención al surgimiento de lo que aparece como una encubierta certificación profesional que no reconoce en la práctica los títulos profesionales y obliga a los docentes a exámenes nacionales estandarizados que serían los que establezcan si los

profesionales son aptos o no lo son. En efecto, en algunos países (por ejemplo, en Honduras, Ecuador y México) al llamar a concursos de oposición se lo hace de un modo tal que se llenan los cupos o vacantes, pero ocurre en algunos casos que con aquellos que han aprobado los exámenes, pero no alcanzaron plazas se constituye una lista de espera y estos son los únicos que pueden ser llamados para llenar nuevas necesidades. Esto no es todavía explicitado como un proceso de acreditación profesional, que hace insuficiente el título otorgado por alguna universidad y carrera ya acreditada, pero con el mecanismo señalado se avanza discretamente en esa dirección.

III ENCUENTRO:

Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano

COSTA RICA, 2 al 4 de diciembre, 2015



Internacional de la Educación
para América Latina
- COMITÉ REGIONAL -