



Las perspectivas de cooperación internacional de los organismos multilaterales y sus efectos

Edgar Isch L.
eisch@uce.edu.ec

Recibido: 01/06/23
Aceptado: 30/06/23

Resumen

La cooperación siempre se anuncia como un gesto de buena voluntad, colaboración mutua y respeto a la autonomía de cada quién. Sin embargo, en los hechos, hay casos como aquellos impulsados por entidades multilaterales de financiamiento, que se muestran cercanas a la dominación y la imposición. En las últimas décadas nos hemos acostumbrado a ver a bancos, banqueros y otros empresarios con la pretensión de ser educadores e impulsando una agenda de políticas basadas en el recetario neoliberal. Esto no solo es historia, sino también una direccionalidad para el futuro inmediato, ante la cual los pueblos deben estar atentos, en resistencia y construyendo sus propuestas propias que den solución a los problemas educativos y sociales de cada país. El análisis que se realiza en este artículo pretende observar algunas de las manifestaciones de esa falsa cooperación, que se presenta tras una concepción lineal de desarrollo, según la cual debemos seguir el mismo camino de aquellos países del capitalismo avanzado, reduciendo o anulando al mismo tiempo el análisis de nuestra propia realidad y el establecimiento de metas propias. En este mar de fuentes y organismos de cooperación, hay que diferenciar a las organizaciones, generalmente ONG y de carácter popular, que apuntan en una dirección contraria a los bancos de financiamiento de ese desarrollo. Allí y en las posibilidades de cooperación Sur-Sur, hay alternativas esperanzadoras que contraponen la tendencia dominante.

Palabras clave: *Cooperación internacional, cooperación educativa, políticas públicas, políticas educativas, Banco Mundial, BID, América Latina.*

The prospects for cooperation international agencies multilateral agreements and their effects

Abstract

Cooperation is always announced as a gesture of goodwill, mutual collaboration and respect for the autonomy of each person. However, in fact, there are cases such as those promoted by multilateral financing entities, which are close to domination and imposition. In recent decades we have become accustomed to seeing banks, bankers and other businessmen claiming to be educators and promoting a policy agenda based on the neoliberal recipe. This is not only history, but also a direction for the immediate future, before which the peoples must be attentive, in resistance and building their own proposals that provide solutions to the educational and social problems of each country. The analysis carried out in this article aims to observe some of the manifestations of this false cooperation, which is presented after a linear conception of

development, according to which we must follow the same path as those countries of advanced capitalism, reducing or annulling at the same time the analysis of our own reality and the establishment of our own goals. In this sea of cooperation sources and agencies, it is necessary to differentiate the organizations, generally NGOs and of a grassroots nature, that point in the opposite direction to the banks that finance this development. There and in the possibilities of South-South cooperation, there are hopeful alternatives that oppose the dominant trend.

Keywords: *International cooperation, educational cooperation, public policies, educational policies, World Bank, IDB, Latin America.*

Cómo citar: Isch López, E. (2023). Las perspectivas de cooperación internacional de los organismos multilaterales y sus efectos. *Revista Homo Educator (digital)*. ISBN: 978-9978-347-79-9 Vol. 2(3) enero-junio, 2023, págs., 104-119.

La cooperación internacional: cuestionada y diferenciada

La cooperación es una acción concertada, de beneficio mutuo, que por ello se presenta incuestionable, al menos desde el punto de vista ético. Pero no podemos olvidar que en nuestro idioma las palabras suelen ser polisémicas y se convierten incluso en contradictorias cuando los poderosos se apropian de su sentido. Así es como a los indígenas que resistían durante la colonia se les solía llamar “verdugos”,

al obrero que reclama salarios justos como “malagradecido”, al pueblo que se levanta contra las injusticias se le califica como “terrorista” o “vándalo”.

En políticas educativas el uso de término “cooperación”, es muy complejo porque se refiere a situaciones diversas. Siempre es positiva cuando responde a su contenido original, o cuando la cooperación contribuye sinceramente a enfrentar problemas como el hambre o las amenazas a derechos humanos.

Sin embargo, cuando desde los sectores del poder se habla de cooperación, la experiencia nos demuestra que, igual que en otros casos, se torna en sospechosa y demanda revisión sobre los hechos, más que sobre las palabras. Así mismo, deberemos analizar el impacto de procesos cercanos llamados, por ejemplo, internacionalización de la educación superior, homogenización de títulos, movilidad estudiantil o estandarización curricular, que conllevan cambios en las educaciones de los países de América Latina, generalmente sin consulta a la sociedad respectiva.

El punto de partida de cualquier análisis será contextualizar el uso de estos términos, procesos e impactos. El mundo del cual estamos hablando hoy es el del capitalismo globalizado bajo su modelo neoliberal. Globalización que es el resultado de la internacionalización del capital, siempre movida por el afán de mayores ganancias, al grado que por primera vez en la historia tenemos a un solo modo de producción con plena he-

gemonía a escala planetaria. Neoliberalismo como la doctrina económica y modelo de desarrollo que orienta y diseña esta globalización y que ha sido exitosa precisamente en cuanto logra mayores porcentajes de ganancias para el 1% de la población mundial, despojando a la gran mayoría (Isch, 2021).

En la esfera educativa el neoliberalismo tradujo su recetario general a un conjunto de fórmulas dirigidas a la administración educativa a nivel nacional e internacional (Gentili, 1998). Este recetario específico se ha desarrollado y acomodado a las circunstancias variantes, dando paso, por ejemplo, al aprovechamiento de la educación durante la pandemia (Aboites, 2020; Isch y Zambrano, 2020) o la estructuración de finalidades y sistemas educativos para una “cuarta revolución industrial” (Bonilla-Molina, Jarquín y Lázaro, 2021).

En una síntesis, Rosa Cañadel dirá:

El neoliberalismo en la educación tiene como objetivos principales: abrir el mercado educativo para que las empresas privadas puedan realizar negocios en él; reducir el gasto público destinado en la educación y aumentar la privatización y la contribución de los ciudadanos y las empresas en su financiación; ofrecer una formación al servicio de las empresas, adecuándola a las necesidades del mercado de trabajo; disminuir la capacidad de la educación de generar conocimiento y pensamiento crítico; transmitir los nuevos valores

neoliberales de competitividad y desigualdad y precarizar las condiciones del trabajo docente. (Cañadel, 2021, s/p).

Es en este contexto que la cooperación tiende a ser imposición de líneas generales diseñadas fuera y al margen de las necesidades de los pueblos. Esto significa que nuestros sistemas educativos pierden total pertinencia frente a la realidad de nuestros pueblos y la solución de sus problemas concretos. Dicen pueblo como si se tratara de población y hablan del interés de las burguesías como si fueran el interés general o nacional. La conquista de los significados se convertirá en uno de los mayores bienes buscados para someter a los de abajo.

Por supuesto, no tenemos la intención de colocar toda acción de cooperación en el mismo saco, pues un análisis más profundo debería superar la visión de la generalidad, para ver cada caso por separado y, en ellos, lo positivo y lo negativo. Procuramos remarcar las tendencias que se presentan como principales, por lo que disentimos con Socas y Hourcade (2009) que con optimismo exagerado plantean que “La naturaleza del nuevo paradigma de la cooperación difiere absolutamente de la del viejo modelo asistencialista”, y que de manera particular la cooperación descentralizada, es decir aquella que va directamente con gobiernos e instancias locales “se funda sobre los principios de igualdad y reciprocidad, alentando relaciones de tipo simétricas y horizontales”.

A partir de las definiciones anteriores, cabe preguntarse quién coopera, quién impone y qué intereses están por detrás.

Cooperación y desarrollo

Uno de los aspectos característicos de la cooperación internacional que llega a América Latina es que casi siempre se la plantea como ayuda al desarrollo. Al igual que cuando se nos calificaba como países “subdesarrollados”, se mantiene el criterio de que el atraso obliga a seguir el camino de las potencias más desarrolladas, como el único posible. Esto tiene una fuerte carga ideológico-político que se oculta en la imagen que se trata de determinaciones técnicas.

Ayuda a un “desarrollo” que se mira principalmente desde parámetros europeos y anglosajones, que evita cuestionar al sistema capitalista, pues el mismo es resultado de ese desenvolvimiento y es la idea dominante de “civilización”. El camino del desarrollo de las potencias es el que se supone que obligatoriamente se debe de seguir, como copia fiel, a sabiendas que si existe atraso y dependencia es porque surgieron junto a la dependencia y el imperialismo (Díaz y Jimenez, 2018), de modo que finalmente nos plantean una división internacional del trabajo que reafirma esa relación asimétrica e injusta entre países pobres, a pesar de sus inmensos recursos, y países ricos que se apropian de ellos.

Entonces, en este contexto la “ayuda” apunta a un desarrollo de tipo neoliberal, a la aplicación de sus políticas. La propuesta del Sumak Kawsay andino (Acosta, 2013), que sale de la lógica del desarrollo, no tendrá cabida

más que como un discurso en el que se confunde el “vivir bien” individual y occidental con el “buen vivir” de la comunidad andina. Por otra parte, se ligará educación con los intereses empresariales, principalmente de aquellas ramas que marcan la ruta a seguir, como si no hubiese otra.

En general, en esta perspectiva han coincidido en los diferentes orígenes de la cooperación internacional hacia América Latina. Ellos se dividen en cinco grupos de instancias:

- Organismos multilaterales: OEA, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Unión Europea y el Sistema de Naciones Unidas (UNICEF, ONU Mujeres, PNUD, la Comisión Económica para América Latina CEPAL y UNESCO).
- Instituciones financieras internacionales: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco de Desarrollo de América Latina (CAF).
- Cooperación bilateral de los países del norte hacia el sur global pero también existe una menor experiencia en cooperación sur-Sur.
- Cooperación a través de empresas privadas que intervienen en educación.
- Cooperación sincera, horizontal, llevada a cabo entre organizaciones populares, sindicales y no gubernamentales comprometidas con la solidaridad y que buscan “otro mundo posible”.

Con el establecimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y cier-

tas evaluaciones que demuestran el incumplimiento de los objetivos de la cooperación (más aún en temas de democracia y derechos humanos como lo señala Prado en 2009), se plantean cambios surgiendo con fuerza la participación de las empresas privadas y sus fundaciones, sobre el que hablaremos más adelante. Las críticas bien pueden extenderse a los actuales Objetivos del Desarrollo Sostenible 2020-2030.

En los más diversos casos, la centralidad se plantea para los países de renta media según la clasificación del Banco Mundial, aunque ello no llega a presentarse como criterio único y menos en educación (World Bank, 2021). La ubicación de los países de América Latina en esa clasificación es la siguiente:

Renta media baja: Bolivia, El Salvador, Haití, Honduras, Nicaragua.

Renta media alta: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela

Renta alta: Chile, Puerto Rico, Uruguay

El mecanismo adolece de fallas visibles que llevarían a la CEPAL a pronunciarse por “redefinir totalmente el sistema financiero y de cooperación internacional” (CEPAL, 2021) que llevarían a “nuevas formas de cooperación con los países de ingreso medio, que reconozcan la multidimensionalidad del desarrollo y eviten enfoques basados únicamente en el ingreso per cápita”, que es precisamente la medición que permite al BM clasifi-

car a los países. Señalamientos importantes que se mantienen lejanos de la práctica.

¿Cooperación Sur-Sur o solo movilidad?

Históricamente, no fue la tendencia principal que siempre miró al Norte global como el punto de referencia a ser copiado. Sin embargo, los esfuerzos de integración regional fueron demostrando que no solo que se debía lograr la aceptación de títulos en nuestros países, sino que era urgente el contacto científico, cultural y educativo de carácter directo.

Todos los esfuerzos integracionistas de las últimas décadas, como UNASUR y Mercosur, a más de otros como la Comunidad Andina, tienen acuerdos de colaboración en educación superior, ciencias y tecnología, pero su desarrollo es evidentemente limitado e incluso debilitado en los últimos años.

El Proyecto Tuning generó también una presión a la internalización de la educación superior. De esta manera, mientras una tendencia era dirigida a una cooperación relacionada con procesos integracionistas y de ruptura con el colonialismo científico, la otra ha sido de signo contrario y reforzadora de la dependencia.

La movilidad es un enfoque limitado de cooperación y muchas veces no pasa del impacto personal en estudiantes, o del cumplimiento de metas de programas binacionales.

Estos procesos se los ha vivido con más fuerza en la educación superior,

pero sin descuidar otros niveles. En general, al hablar de acercamiento curricular se retorna a las referencias a los Bancos Mundial e Interamericano de Desarrollo, más la influencia de la OCDE. El otro aspecto es un crecimiento de la movilidad de universitarios, con o sin becas.

En julio de 2019 representantes de 23 países se reunieron por iniciativa de la UNESCO para debatir un “acuerdo para mejorar la armonía entre los sistemas educativos en América Latina y el Caribe y así allanar el camino para una mayor movilidad de los estudiantes dentro de la región”. Como resultado, la mayoría firmó una nueva Convención para el Reconocimiento de Estudios, Certificados y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Los países firmantes de la Convención son Argentina, Bahamas, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Granada, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, San Cristóbal y Nieves, Uruguay y Venezuela. Su entrada en vigor dependerá de la ratificación en los órganos legislativos de ellos.

Esto en un contexto en el cual, según los datos de un estudio de UNESCO (IESALC, 2019), “América Latina y el Caribe (ALC) es uno de los destinos menos atractivos internacionalmente... de los 5 millones de estudiantes que se movilizan por el mundo cada año solo 176 mil, el 3,5% del total, escogen como destino algún país de esta región. De estos, el 69% provie-

ne de la región”. Solo el 38% de los y las estudiantes latinoamericanos, se quedan en la región.

Las imposiciones educativas a nombre de la cooperación

Tras la cooperación, de manera central lo que se presenta por medio de organismos multilaterales de financiamiento, es mucho más que una idea hegemónica de desarrollo. Está un conjunto de imposiciones detalladas sobre políticas públicas que deben ser observadas con atención.

Entre ellas una importante ha sido el modelo del convenio de Bolonia que inicialmente se presentó para la internacionalización y homogenización de las universidades del Espacio Común Europeo. El fondo fue mucho más allá de eso y tuvo que ver con el diseño neoliberal de universidades, mediante un evangelio cargado de normas que menospreciaban las condiciones propias de cada país, contexto al que las universidades deben responder, para beneficiar las condiciones de internacionalización de los servicios educativos, convertidos en un negocio alejado de los fines éticos de la educación superior.

Se trata en primer lugar de una reforma ideológica (Galindo, 2011) y de una transformación de las “prácticas docentes haciendo que incorporemos una lógica de la rentabilidad y de la medida del coste-beneficio en cada uno de nuestros actos” (Indocentia, 2017). Colussi (2009) incluiría que se trata de “acomodarse a las fuerzas que lo deciden todo: es decir el mercado”.

Para América Latina las propuestas de Bolonia ingresaron por medio del proyecto Tuning, es decir, en “entrar en sintonía” con el recetario, sin que este surja de necesidades o decisiones autónomas de nuestras universidades. Por tanto, no se ganaba en pertinencia sino en la adopción de mecanismos burocráticos. Todo el continente debía moverse en una sola dirección y copiar, una vez más, a las potencias, pues el proyecto es de diseño europeo y aplicación en nuestros países. Para 2002 eran solo ocho universidades de un número igual de países, pero para 2007 ya estaban 200 Instituciones de Educación Superior de 19 países.

Junto a ello vino una perspectiva de internacionalización universitaria expresada en dos ejes novedosos, que se sobreponían al reconocimiento de títulos y movilidad de estudiantes y docentes, ya presente por ejemplo en el Acuerdo de Cartagena o Pacto Andino. Estas fueron la comercialización de servicios educativos impulsada por la Organización Mundial del Comercio (OMC) que colocó al saber y la enseñanza como una mercancía más, y la imposición de un currículo global basado en competencias y evaluaciones internacionales descontextualizadas y estandarizadas. De esta manera, la internacionalización pasó de ser una necesidad para acceder a mejores informaciones y metodologías, así como la movilidad, a convertirse en una nueva área de negocio y de influencia en favor de los grupos empresariales. Para 2014, unos 8 grupos empresariales poseían

más de 56 grandes IES en 13 países de América Latina (Rama, 2014). Este proceso de mercantilización, mediante distintos caminos, tuvo en Tuning el ambiente necesario.

Las acreditaciones internacionales y rankings con perspectivas neoliberales, la estandarización de los indicadores de calidad basada en la exigencia global a los mercados laborales, la competencia y lucro como centro, terminan reduciendo casi a la nada la autonomía universitaria y la respuesta institucional a los problemas sociales concretos.

La visión de país atrás de la propuesta no implica que los países latinoamericanos sean tratados como “socios en pie de igualdad con los países hegemónicos, ni siquiera se propone hacerlo (Aboites, 2009, p. 18). Simplemente nos convierte en proveedores de un nuevo recurso: el capital humano necesario para las actuales condiciones productivas.

La OCDE y su influencia

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)² se ha convertido en uno de los principales organismos de promoción de las políticas neoliberales. En el área educativa, cuenta en las pruebas PISA con un instrumento fundamental para justificar sus directrices internacionales.

Los cuestionamientos a PISA son múltiples, pero las presentan como una herramienta “científica” e “imparcial”

² En la OCDE, conocida como el país de los ricos, participan 38 Estados con el objetivo declarado de coordinar sus políticas económicas y sociales. De América Latina participan como países miembros: Chile, Costa Rica, Colombia y México; mientras en el centro de desarrollo, para promover políticas y relación con actores privados y filantrópicos, están seis países más: República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Uruguay.

ocultando que la estandarización, al margen de las diferencias culturales y contextuales de los pueblos, da paso a una nueva colonización que ataca cualquier modo de vida, sensibilidad o interés al margen de la economía transnacional.

Pasando desde lo ideológico hacia lo mercantil, se presenta una perspectiva de “economías mundiales del conocimiento” que tienen en los sistemas educativos a brazos ejecutores sin consultar a los países. Por ello, se atiende principalmente a la “gerencia educativa” centrada en la eficiencia económica y preparada para obtener los “productos” deseados en la formación de nuevos profesionales, nuevamente desde una supuesta imparcialidad técnica.

La deuda externa como mecanismo de imposición

La deuda externa constituye un sistema internacional de sometimiento a los países considerados del “tercer mundo”, del “sur global” o concretamente dependientes. Es importante destacar que no solo existen categorías jurídicas de deudas ilegales o las que usan mecanismos fraudulentos como de anatocismo (intereses sobre los intereses), sino también de deudas odiosas contraídas para comprar armas que permiten reprimir a los pueblos deudores y de deudas ilegítimas, aquellas que imponen condicionalidades a ser cumplidas por los países.

La auditoría integral del crédito público realizada en Ecuador entre 2007 y 2008, demostró que los créditos

realizados para proyectos en el área educativa por parte de los organismos multilaterales de crédito, el BM y el BID, correspondieron a proyectos preparados en las oficinas de estas instituciones y que “tuvieron un fuerte impacto en las políticas y cambios estructurales en esta área social” (Isch, 2008, p. 26). Las condiciones impuestas a través de los créditos incluso estaban fuera del marco legal vigente a la fecha, planteándose, según el BID, una “estrategia de facto” que obligó a cambios legales luego de la ejecución de los proyectos.

Un hecho importante es que estas “ayudas” para el desarrollo, que significan un alto costo monetario para el país, no cumplieron con los objetivos planteados en el proyecto en cuanto a la “calidad” educativa, tan promocionada. Esto lo reconocen inclusive en las evaluaciones de los principales proyectos realizados por estos Bancos, en las que se señala que no hay mayor diferencia en los resultados de aprendizaje de las escuelas “beneficiarias” de los proyectos y las escuelas testigo, además de la ineficiencia de los créditos.

En lo que sí se presentó diferencia es en la mayor participación del sector privado en la prestación de servicios educativos y la recuperación de costos a partir de aportes de padres de familia que contradecían la gratuidad educativa establecida constitucionalmente para la educación básica.

El caso ecuatoriano es significativo por haberse tratado de una auditoría oficial, con acceso a gran parte de la documentación, pues es una cos-

tumbre que los contratos de deuda externa y otros materiales se mantengan bajo condiciones de secreto. Y lo es también porque se presenta un ejemplo de cómo los créditos y consecuentes proyectos entregados por el BID y el BM no se dirigen tanto a mejorar la educación popular, sino al fortalecimiento de la privatización y a colocar la educación en la órbita de los intereses privados de los grupos hegemónicos. Un estudio más amplio, país por país, seguramente ratificará lo dicho.

En el análisis correspondiente al Banco Mundial, el Reporte 1 del Observatorio Latinoamericano y Caribeño de Organismos Multilaterales, Bancas de Desarrollo, Corporaciones Tecnológicas y Filantropía (OVE, 2021) resalta que “el impacto político del Grupo BM es hoy fundamentalmente de condicionamientos de las políticas de los sistemas escolares mientras que su aporte real en materia económica es efímero, intermitente, limitado y creador de dependencia...” (p. 7)-

Una novedad está en las agencias globales que se forman en torno al BM, en las que participan gobiernos, organismos especializados en economía y educación, algunas ONG y empresas privadas. Así, gran parte de la cooperación se pone en línea con las directrices del Banco Mundial, pero amplifica las siglas y los discursos, siempre ambiguos y diplomáticos.

De todas maneras y por encima de ese manejo del discurso, hay numerosos estudios que evidencian que “las tesis de la tecnocracia del Banco Mundial... consisten en colocar los

intereses del capital en el centro de las definiciones fundamentales de la investigación y de la enseñanza en nuestros países. Se contribuye de esta suerte a la explotación mundial de la fuerza de trabajo intelectual por medio de la subcontratación, de la cooptación y de la instrumentalización de los investigadores y docentes del Sur (OVE, 2021, P. 41).

Creciente cooperación privada

Las instancias privadas han incrementado su participación, planteándose, al igual que el Banco Mundial, como un aspecto central reducir la brecha digital. Aunque hay diversas interpretaciones de lo que ello implica, no se trata de poner en el centro el desarrollo de las capacidades humana sino de promocionar la compraventa de equipos informáticos y de trabajar en destrezas específicas vinculadas con ellos.

“El sector de las empresas y las fundaciones empresariales ha jugado un rol relevante en el desarrollo y fortalecimiento del sector social latinoamericano. Este rol aumentará dada la agenda diferenciada de este sector (empresarial) frente a la agenda tradicional de la cooperación y la estrechez de recursos internacionales.” (RedEAmérica, 2016, p. 16).

Los sectores empresariales a través de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación (REDUCA), con apoyo del BID, han establecido un mecanismo directo de influencia a través del llamado “Encuentro de ministros de educación” y su propuesta de “Nue-

va Gestión Pública". El II Encuentro, realizado los ejes: Transformación, regreso a la aulas y equidad e igualdad educativa se realizó en junio de 2020 para discutir sobre: Transformación, regreso a la aulas y equidad e igualdad educativa (REDUCA, 2020).

En esta ocasión participaron altas autoridades de ministerios de 15 países y de un número igual de organizaciones integrantes de REDUCA: Proyecto Educar 2050 (Argentina), Todos por la Educación (Brasil), Fundación Empresarios por la Educación (Colombia), Educación 2020 (Chile), Grupo Faro (Ecuador), Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo FEDAPE (El Salvador), Empresarios por la Educación ExE (Guatemala), Fundación para la Educación FEREMA (Honduras), Mexicanos Primero (México), Eduquemos (Nicaragua), Unidos por la Educación (Panamá), Juntos por la Educación (Paraguay), Asociación Empresarios por la Educación (Perú), Acción por la Educación (República Dominicana) y Reaching U (Uruguay).

Uno de los temas paralelos son los acuerdos y facilidades para el ingreso de empresas de telecomunicaciones, varias que cuentan ya con departamentos de desarrollo de propuestas y aplicaciones educativas. Ello con la "ausencia de marcos legales específicos que regulen de manera restrictiva la expansión corporativa sobre la educación pública y frenen el avasallamiento de la soberanía de los países en materia de educación y comunicación". Tampoco la recolección de datos que las transnacionales realizan a través de estos mecanismos está regulada (IEAL, 2021, p. 38).

El BID, en colaboración con el CIPEC, una ONG de políticas públicas tomará en cuenta estos factores para proponer las "alianzas multisectoriales en educación (AME)", incorporando a "sectores como el gubernamental, privado, la sociedad civil sin fines de lucro y a una vasta cantidad de actores" (BID, 2021, p. 7).

El crecimiento de estas alianzas es saludado, cuyo crecimiento es evidente, "se debe a la mayor participación que han tenido los actores no estatales en la política educativa, multiplicando las formas de la articulación, del diseño, de la implementación y del monitoreo de las políticas (BID, 2021, p.7). En otras palabras, se trata de un proceso de "descentramiento del Estado" (BID, 2021, p.10). Una manera elegante de decir que el centro de las decisiones de política educativa se está trasladando a las empresas privadas.

Pero esto no implica una línea única, pues en el estudio se cuestiona que cada empresa tiene sus proyectos particulares, que no existe suficiente coordinación entre ellas, debilitando su incidencia a nivel nacional.

Luego vendrán las conclusiones elogiosas de las alianzas, de las que siempre están ausentes las organizaciones sindicales, las ONG que promueven educación crítica, las comunidades, organizaciones de padres y padres de familia, o las organizaciones de estudiantes. Ello refuerza la orientación de estas alianzas y sus propuestas.

Banco Mundial y educación poscovid

El BM asume una posición de liderazgo en las políticas educativas, que va en la misma dirección de otros organismos multilaterales de financiamiento. Desde allí se han expresado los planteamientos de la educación postpandemia, en la que no falta el discurso diplomático que aparece bien intencionado, ambiguo y con mensajes a favor de una suerte de “pedagogía de mercado”, pues las líneas neoliberales para educación no dejan de presentarse, sobre todo en las actuaciones concretas de estos organismos multilaterales.

En el informe “Actuemos ahora para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe”, publicado en marzo de 2021, se encuentra una serie de datos sobre la ampliación de la brecha educativa, a la que responden con tesis que vale la pena considerar. Desde la mirada económica, que ciertamente no es de poca importancia, pero que no es el eje del trabajo educativo, el informe señala que: “A futuro, la enorme pérdida de educación, capital humano y productividad se podría traducir en una caída de ingresos agregados a nivel regional de 1,7 billones de dólares, o aproximadamente 10% del cálculo base”.

Propone, una vez más focalizar los recursos limitados (p.7), idea que contrapone con la demanda social de priorizar salud y educación (frente al

pago de la deuda externa, por ejemplo) y de garantía de una educación digna para todos y todas. La focalización de derechos sociales no solo los mantiene en estado de incumplimiento, sino que los limita a lo que gobiernos consideren como “posible”. Más fácil y lógico es focalizar los impuestos en las grandes fortunas, incluso más en las que han crecido en períodos de la COVID-19, para contar con los ingresos socialmente necesarios. Por supuesto, hay referencias sobre las escuelas seguras, condiciones higiénicas de las mismas y otras que no podrían de ninguna manera faltar.

El trasvase de estudiantes desde instituciones privadas a las públicas simplemente se mira como un mayor problema de financiamiento de las escuelas de sostenimiento público (p. 10). Visión claramente limitada, una vez más a lo económico y que desconoce el habitual “trasvase” de fondos estatales a la educación privada.

Señala además que se trata de “una ventana de oportunidad para reconstruir los sistemas educativos para lograr que sean más efectivos, equitativos y resilientes” (p.14). El problema está en que no aclara que significan realmente estos términos y los antecedentes del BM, tenemos derecho a dudar.

De manera contradictoria, plantean que los Estados deben pensar en cómo adaptar, mejorar y adoptar las medidas tomadas en la emergencia “para el largo plazo de forma de crear sistemas educativos más inclusivos, efectivos y resilientes” (p.11). No se entiende como el sostenimiento de

las medidas de emergencia pueden lograr lo que toda la línea de actuación neoliberal y de sus organismos promotores no han realizado. Más de lo mismo, agravados por la emergencia, no puede llevarnos al paraíso educativo.

En este sentido, lo primero que expresan es que: "Será fundamental, seguir mejorando el alcance y la participación en la educación a distancia entre grupos menos privilegiados... Las estrategias multimodales, con medidas específicas para incorporar y apoyar a todos los estudiantes, incluyendo a los grupos menos privilegiados..." (p.12). Poner por delante la educación a distancia, especialmente a los más pobres, evidentemente no es una orientación acorde con los hallazgos del informe.

Respecto a la "reapertura efectiva" se plantea que: "requiere decisiones importantes tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, incluyendo medidas sistémicas y focalizadas para lograr recuperar y remediar lo más pronto posible las pérdidas de aprendizaje" (p.12). De inmediato complementan: "La simplificación de los planes de estudio manteniendo ciertos estándares de aprendizaje, la modificación del calendario escolar y la cancelación de los exámenes de rendimiento escolar podrían necesitarse para adaptar el modelo de enseñanza y aprendizaje a la nueva realidad". Todo ello implica educaciones diferenciadas para las distintas clases sociales, lo básico para quienes debe ser obedientes y la "calidad" para los de clases dominantes. ¿Estándares seleccionados por quién? ¿Con qué fin?

Vale destacar que el BM se propone también "apoyo a las reformas pedagógicas y de gestión para la recuperación y la resiliencia con énfasis en evaluación", entre las cuales podemos señalar:

- La simplificación de los programas de estudios,
- la modificación de los calendarios académicos
- cancelar los exámenes menos importantes y modificar los exámenes esenciales,
- flexibilizar la certificación de estudios.

Aunque no se especifica cuáles son los exámenes/áreas menos importantes, se pone el ejemplo de Chile donde se enfocan en matemáticas y lenguaje. Es decir, se trata de utilizar la condición para mantener el ataque a las ciencias sociales y al pensamiento autónomo.

En cuanto al impulso a la educación híbrida, la tendencia es dar mayor importancia a la gestión, pero no al docente, así como al mayor alcance de las tecnologías educativas.

¿Mientras más lejos mejor?

Una mirada de lo que deja la llamada cooperación internacional, sería concluir que los Estados y los pueblos latinoamericanos requieren realizar evaluaciones serias de la misma y plantearse condiciones básicas a cumplir para el mantenimiento de

posiciones soberanas que respondan a las necesidades reales.

Evidentemente esto no se refiere solo a la educación sino a todos los otros terrenos de actuación del Estado. De manera que no se puede considerar a la llamada cooperación educativa del contexto de una cooperación al desarrollo que impone un camino para nuestros pueblos y pretende que es el único válido por ser el que permite integrarse al mundo capitalista, sin considerar su condición de crisis generalizada.

En la cooperación evidenciamos actores y casos diferenciados que obligan a un análisis que evada las conclusiones prefijadas. Sin embargo, resalta que la deuda externa es un instrumento privilegiado de imposición de políticas, de manera directa y antidemocrática, y que los organismos financieros multilaterales son el aparato ejecutor. De esta manera, más el profundo uso de los medios de comunicación, se presenta al recetario neoliberal como inevitable y requerido, sin importar realmente los efectos en los pueblos y los resultados reales en los objetivos educativos.

Esto plantea la necesidad de mayor transparencia, a la que están obligados los gobiernos y esos organismos internacionales, para que el análisis pueda llevarse a cabo con la información concreta y completa. La participación de organizaciones magisteriales, académicas y populares es también una condición para la justa evaluación (y transformación) de las políticas públicas en educación a

partir de las condiciones endógenas y la búsqueda de una pertinencia relacionada con la solución de problemas de la vida de nuestros pueblos.

Desde Simón Rodríguez en adelante, los más grandes pensadores de nuestra América han planteado la necesidad de autovalorarnos, pensar desde nuestra historia y realidad concreta, abrir caminos innovadores para transitar el futuro. Si se acepta aportes internacionales, no debe ser saliendo de ese derrotero. El destino de nuestra educación debe estar en manos de nuestros pueblos y los actores sociales de carácter popular.

Referencias

- Aboites, H. (2009). La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. Seminario "Universidad, Crisis e Alternativas", Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Aboites, H. (2020). Pandemia y poder: ruptura y lucha por la educación. En: *Aprendamos a Educar 5: Innovación educativa y pandemia*. Quito, ediciones Opción.
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Washington, DC.
- BID y CIPPEC (2021). *Las alianzas multisectoriales en educación: una mirada desde América Latina y el Caribe*. www.iadb.org.
- Bonilla-Molina, L., Jarquín, M., y Lázaro, F. (2021). *Cuarta revolución industrial y educación en América Latina*. Editorial Laboratorio Educativo, Buenos Aires.
- Cañadell, R. (2021). Qué son y a quién sirven las llamadas competencias básicas. En: <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/07/06/que-con-y-a-quien-sirven-las-llamadas-competencias-basicas/>
- CEPAL (2021). *Es necesario repensar y redefinir totalmente el sistema financiero y de cooperación internacional: CEPAL*. En: <https://www.cepal.org/es/noticias/es-necesario-repensar-redefinir-totalmente-sistema-financiero-cooperacion-internacional>
- Colussi, M. (2009). *Latinoamérica en defensa de la universidad pública*. En: <https://rebellion.org/latinoamerica-en-defensa-de-la-universidad-publica/>
- Díaz I., D. y Jimenez Barrera II, Y. 2018. *La teoría del desarrollo y su influencia en América Latina*. En: *Estudios del Desarrollo Social vol.6 no.1 La Habana ene.-abr. 2018*
- Galindo Lucas, A. (2011). *La llamaban calidad. Reforma universitaria en Europa, competitividad y derechos humanos*. *Revista Educación Superior Vol. XL N°157*.
- García, A. E. (2003). *La planificación en la Universidad: niveles de planificación*. En: J. López-Yañez, A. García, C. Marcelo, *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelo, Octaedro.

Gentili, P. (1998). "El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina". En: Horizonte Sindical número 10-11, IEESA, octubre de 1998 México.

IEAL (2021). Situación Laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19, 2020-2021. Internacional de la Educación, San José, Costa Rica.

IESALC (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. Caracas, IESALC.

Indocentia (2017). El Docencia o la corrupción de la docencia. Colectivo de docentes y estudiantes de la Universidad de Valencia.

Isch L. E. (2008). BM y BID. Deuda para imponer la política neoliberal. Quito, Comisión para la Auditoría Integral del Crédito Público.

Isch L., E. (2021). Los escenarios de conflicto postpandemia: crisis, alternativas y propuestas. En: Pospandemia: crisis, alternativas y propuestas. Quito, Editorial Árbol de Papel.

OVE (2021). Reporte 1: Observatorio Latinoamericano y Caribeño de Organismos Multilaterales, Bancas de Desarrollo, Corporaciones Tecnológicas y Filantropía. Venezuela, Centro Internacional de Investigaciones Otras Voces en Educación.

Prado Lallande, J. P. (2009). El impacto de la cooperación internacional en el desarrollo de la democracia y los derechos humanos. En: Perfiles latinoamericanos vol.17 no.33 México ene./jun. 2009

Rama, C. (2014). La internacionalización de la educación superior en América Latina. México, UDUAL.

RedEAmérica (2021). 10 propuestas de fundaciones empresariales de América Latina para avanzar hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa. En:<https://www.redeamerica.org/Recursos/Publicaciones/Detalle/ArtMID/1024/ArticleID/2242/10-propuestas-de-fundaciones-empresariales-de-Am233rica-Latina-para-avanzar-hacia-una-educaci243n-de-calidad-inclusiva-y-equitativa>

RedEAmérica,(2016). Diálogo de Coyuntura: La cooperación internacional en América Latina en la última década. Entre la expectativa y la realidad. Septiembre 22 de 2016

REDUCA (2020). Encuentro de ministros de Educación. En: <https://reduca-al.net/encuentrodeministros.html>

Saxe-Fernández, J. (2007). El Banco Mundial y la enseñanza superior en América Latina. En: Universitas, Núm. 9: (julio-diciembre 2007): Universidad: Entre la modernización y el mercado. Quito, Universidad Politécnica Salesiana.

Socas, N. y Hourcade, O. (2009). La cooperación internacional. En: Chiani, Ana Maria. La cooperación internacional: herramienta clave para el desarrollo de nuestra región / Ana Maria Chiani; coordinado por Juan Scartascini. - 1a ed. - Buenos Aires : Konrad Adenauer Stiftung, 2009

World Bank, 2021. World Bank Country and Lending Groups. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

Zambrano C., A. y Isch L., E. (2021). Educación y pandemia: cómo innovarnos en nuevos escenarios. En: Aprendamos a Educar 5: Innovación educativa y pandemia. Quito, ediciones Opción.

Imagen:

<https://acimedellin.org/6-modalidades-de-cooperacion-internacional-en-las-que-trabaja-la-aci-medellin/>