



**MAPEO SOBRE**

**TENDENCIAS DE LA  
PRIVATIZACIÓN DE  
LA EDUCACIÓN EN  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Realización



Campana  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación

Apoyo



OPEN SOCIETY  
FOUNDATIONS



**MAPEO SOBRE**

**TENDENCIAS DE LA  
PRIVATIZACIÓN DE  
LA EDUCACIÓN EN  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Realización



Campaña  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación

Apoyo



**OPEN SOCIETY  
FOUNDATIONS**

**Documento realizado por la:**

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

**Con el apoyo de:**

Open Society Foundations

**En alianza con el conjunto de foros nacionales miembros de la CLADE en marzo de 2014:**

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE)  
Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE)  
Campanha Nacional pelo Direito à Educação de Brasil  
Foro por el Derecho a la Educación – Chile  
Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación  
Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica  
Contrato Social por la Educación en Ecuador  
Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala  
Reagrupación Educación para Todos y Todas (REPT) de Haití  
Incidencia Civil en Educación (ICE) de México  
Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua  
Foro Dakar Honduras  
Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay  
Campaña Peruana por el Derecho a la Educación (CPDE)  
Foro Socioeducativo de República Dominicana

**Coordinación editorial:** Ilich Ortiz y Camilla Croso

**Investigación:** Theresa María de Freitas Adrião y Teise de Oliveira Guaranha Garcia

**Equipo de apoyo a la investigación:** Cássia Alessandra Dominicano, Vanessa da Purificação Garcia, Nathália Galo Farnocchi, Inajara Iana da Silva, Aline Nascimento, Daian Ribeiro Chula.

**Texto:** Theresa María de Freitas Adrião, Teise de Oliveira Guaranha Garcia, Ilich Ortiz y Camilla Croso

**Traducción al castellano:** María Mercedes Salgado

**Comité Directivo de la CLADE**

ActionAid Américas  
Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica  
Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación  
Campaña Peruana por el Derecho a la Educación  
Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala  
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)  
Foro Dakar Honduras  
Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay  
Plan Internacional  
Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM)

**Otras organizaciones que apoyan financieramente a la CLADE**

ActionAid  
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)  
Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA)  
Ayuda en Acción  
Global Partnership for Education (GPE)  
IBIS  
Oxfam Novib  
UNICEF - Oficina para América Latina y el Caribe  
Orealc UNESCO Santiago  
Plan International

**AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer muy especialmente a los/as Coordinadores/as y equipos de los Foros nacionales por el derecho a la educación, así como al conjunto de académicos/as que en cada país atendieron las solicitudes de información y dieron sus consejos bibliográficos, aportando con ello valiosas fuentes para complementar el mapeo de la privatización de la educación en América Latina, que aquí se presenta. También queremos agradecer al equipo del proyecto PERI de Open Society, así como al conjunto de grupos de investigación que llevan a cabo investigaciones sobre los procesos de privatización como parte de este programa en Latinoamérica, por sus comentarios al diseño analítico y metodológico, así como a los resultados preliminares que fueron presentados en seminarios previos a esta publicación. De entre ellos, queremos agradecer muy especialmente al equipo liderado por Eva Da Porta de la Universidad de Córdoba y María Cianci de ALER, por haber compartido una primera lectura de sus análisis y hallazgos resultado de la investigación que desarrollan sobre medios de comunicación y privatización en la educación, puesto que fue insumo central en la elaboración del recuadro que sobre esta temática se presenta en esta publicación. Directores, personal docente, padres y madres de familia y muy especialmente a los y las estudiantes de los centros educativos que gustosamente accedieron a ser entrevistadas para hacer posible la realización del presente trabajo

**Oficina de la CLADE en São Paulo**

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10  
CEP 01254-000 São Paulo- SP Brasil  
Teléfono/Fax: (55-11) 3853-7900  
[www.campanaderechoeducacion.org](http://www.campanaderechoeducacion.org)

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se tenga fines de lucro, no se altere el contenido del mismo y se cite la fuente.

# Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>1. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO</b>	<b>9</b>
1.1. Fragilización de lo público y tendencias a la privatización	9
1.2. Privatización de la educación: un fenómeno multifacético	11
1.3. Hacia una tipología de las distintas formas de privatización en el campo educativo	15
A. La privatización exógena o privatización de la educación pública	16
B. La privatización endógena o privatización en la educación pública	18
C. Gobernanza corporativa en la definición de la política pública educativa	21
1.4. Consideraciones Metodológicas del Mapeo	23
<b>2. HALLAZGOS SOBRE LAS MODALIDADES DE PRIVATIZACIÓN</b>	<b>24</b>
2.1. Lo que dicen las leyes	24
2.1.1. Situaciones específicas por países	26
2.1.2. Tendencias compartidas en las legislaciones	37
2.2. Lo que dicen los datos	42
2.2.1. Tendencias de la privatización, según las matrículas	42
2.2.2. El sector educativo en las bolsas de valores: financierización y endoprivatización de la educación pública	46
2.3. Lo que dicen las y los activistas del campo educativo	48
2.3.1. La privatización exógena	48
2.3.2. La privatización endógena	56
2.3.3. Gobernanza corporativa en la definición de la política pública educativa	61
<b>3. CONCLUSIONES</b>	<b>78</b>
3.1. Tendencias generales a la privatización de la educación en América Latina y el Caribe	78
3.2. Consideraciones Finales	85
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>88</b>

# INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental, cuyo contenido se encuentra claramente establecido en una amplia red de tratados internacionales, constituciones y legislaciones nacionales<sup>1</sup>. De acuerdo a la normativa internacional de derechos humanos, el Estado es el garante del derecho humano a la educación en quien recaen las obligaciones fundamentales de respetar, proteger, y garantizar su realización en condiciones de igualdad y libre de toda forma de discriminación.

La CLADE, red de la sociedad civil que trabaja por la realización del derecho humano a la educación, ha hecho especial énfasis en la obligación que tienen los Estados de disponer los recursos necesarios para financiar de manera plena los sistemas públicos de educación, bajo la premisa de que sin presupuesto público adecuado no es posible garantizar ningún derecho humano, y que en ausencia de sistemas públicos educativos debidamente consolidados y fortalecidos, el derecho humano a la educación queda sin condiciones adecuadas para su realización.

Por ello desde años atrás, la red ha desarrollado procesos de deliberación pública, visibilización, producción de conocimiento e incidencia política a fin de que los Estados destinen recursos crecientes al sistema educativo público, protejan los que ya están asignados, los envíen oportunamente a las secretarías de educación y escuelas, permitan la participación ciudadana en la definición de su orientación, y lleven a cabo la rendición de cuentas que les corresponde.

Aún cuando la presión ciudadana y el cambio en la orientación política de varios de los gobiernos de nuestra región ha permitido que la asignación de recursos al sector educativo crezca en los últimos años, existen todavía obstáculos para que se generen mejores condiciones de realización del derecho, rumbo a la superación de las desigualdades y discriminaciones que han caracterizado la educación en América Latina y el Caribe.

---

<sup>1</sup> El derecho humano a la educación fue establecido en la Declaración de Derechos Humanos de 1948, y su contenido se ha desarrollado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales (PIDESC, ONU, 1966), las Observaciones Generales 11 y 13 del Comité DESC (1999) de Naciones Unidas, y el Protocolo de San Salvador del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (1988). La mayoría de Estados de América Latina es parte integrante de estos tratados internacionales de derechos humanos, les han ratificado e incorporado a sus Constituciones y legislaciones nacionales.

Como parte de estos obstáculos, en las últimas décadas nuestra región ha presenciado el despliegue de políticas que introducen lógicas mercantiles en el campo educativo, y bajo su abrigo han crecido verdaderas industrias ligadas a la extracción de lucro en la educación. En ese sentido, lejos de limitarse a la simple existencia de las escuelas privadas, que tienen un crecimiento desordenado en varios países, la privatización avanza, bajo múltiples facetas y juega un papel notable en los procesos de fragilización de lo público.

En este sentido, diversos arreglos institucionales conjugan una suerte de responsabilidad compartida entre el sector público y el privado frente a la educación, e incorporan la posibilidad de transferir competencias y recursos públicos a terceros, lo que desplaza el rol central del Estado como garante de este derecho.

En la medida en que permiten la expansión de los intereses privados sobre lo público, tanto en lo que se refiere a la propiedad de los establecimientos educativos, como a la provisión y a la financiación de la educación, dichos arreglos suscitan preocupación de parte de la sociedad civil, y particularmente de aquellas organizaciones que como la CLADE, se movilizan para exigir el cumplimiento de todas las dimensiones de este derecho humano.

Preocupan los conflictos de interés que pueden caracterizar este tipo de relaciones ambiguas entre lo público y lo privado, cuando ellos disgregan la responsabilidad del Estado, como por ejemplo, a través de la extracción de rentas privadas del sector, o de formas de discriminación que se pueden derivar de las dinámicas de segmentación del mercado, o de la inminente vulneración de principios democráticos como el de la laicidad y de la igualdad, básicos en el sustento de sociedades pluralistas.

Como tal, el estudio que se presenta aquí, es un esfuerzo en el ámbito de la sociedad civil de América Latina y el Caribe, por visibilizar esta grave problemática y someterla a debate público. Hemos querido establecer un inventario comprehensivo de las formas contemporáneas de privatización de lo público en el campo educativo, apuntando a examinar sus dinámicas y actores, tratando de señalar los principales impactos que ellas tienen sobre las condiciones de realización del derecho humano a la educación. De esta manera, el presente mapeo tiene el sentido de un ejercicio exploratorio que abre camino y destaca temas que deben ser profundizados en estudios posteriores.

Si bien tales tendencias a la privatización en y de la educación pública que analizaremos están presentes en todos los países de nuestra región, este mapeo tiene un alcance delimitado a los 15 de los 16 países donde la CLADE cuenta con foros nacionales

de educación asociados<sup>2</sup>, tomando como base principalmente las normativas de los países, estadísticas públicas disponibles y percepciones de la membresía CLADE, así como de un conjunto de investigadores de la región de América Latina y el Caribe.

El documento está organizado en tres capítulos. El primero presenta el marco conceptual y el camino metodológico adoptado para analizar la multiplicidad de formas de privatización que se presentan en la educación. El segundo evalúa las informaciones reunidas, estableciendo los principales hallazgos sobre la situación de cada forma de privatización en los países analizados, y para ello se ha procurado establecer un diálogo entre las diferentes realidades nacionales, aunque priorizando la identificación de hallazgos y tendencias regionales, sin pretender profundizar en las directrices de una investigación comparada.

Por último, en el tercer capítulo de conclusiones, se sintetiza el inventario de las principales tendencias identificadas, así como un conjunto de consideraciones finales que apunta derroteros y nuevos caminos para avanzar tanto en la investigación sobre la privatización de y en la educación en nuestra región, como en la lucha ciudadana por la realización plena del derecho humano a la educación de todos y todas.

---

<sup>2</sup> Al momento de implementación de este Mapeo, la CLADE tenía 15 coaliciones asociadas en el mismo número de países, posteriormente, durante el proceso de edición de este informe, ingresó a la CLADE la Coalición de El Salvador, de manera que ahora son 16 países donde la CLADE tiene presencia a través de foros de la sociedad civil.



# 1. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

## 1.1. Fragilización de lo público y tendencias a la privatización

Este ejercicio de investigación parte de considerar la educación como un derecho humano fundamental, lo que implica que el Estado tiene las obligaciones de respetar, proteger, y garantizar su realización en condiciones de universalidad, igualdad, y libre de toda forma de discriminación.

En coherencia con este primado, el Estado es responsable por diseñar e implementar la educación pública en cada país, involucrando la participación de la sociedad en su definición, así como ofreciéndole la correspondiente rendición de cuentas a la ciudadanía. En cuanto tal, la educación debe estar sujeta a control público, lo que significa que las políticas educativas deben desarrollarse de manera transparente y ser el resultado de un debate público abierto.

La educación pública, progresivamente obligatoria y gratuita, libre de toda forma de discriminación, a la vez que un derecho en sí misma, es también condición para la realización de los demás derechos, y su defensa y garantía corresponden a la expresión del compromiso con sociedades más justas, democráticas y equánimes (Marshall, 1967).

Es importante reconocer que la naturaleza de la escuela pública refiere a una *“apuesta histórica a favor de la igualdad, porque posibilita el acceso a la educación de aquellos que no tienen recursos propios y, más allá de eso, porque en ella debe tener abrigo toda la diversidad de los estudiantes en tanto que se trata de un modelo históricamente más integrador de las diferencias”* (Gimeno, 2001).

Los procesos de privatización de la educación, al deconstruir la lógica pública de las políticas que apuntan a garantizar este derecho, se tornan en limitantes para que tal perspectiva se haga efectiva, puesto que a través de distintas estrategias, tienden a someter intereses públicos y colectivos a motivaciones privadas y particulares y, por esta razón, opacas al control y al debate público.

Esta fragilización de la lógica pública ha sido fomentada por la naturalización de la idea de que la provisión, la gestión y el contenido de la educación escolar pueden estar subordinados a iniciativas privadas, aun cuando estén subvencionados con fondos públicos. La inducción de formatos de “asociaciones público-privadas” se ha marcado como alternativa “exitosa” para mejorar la calidad educativa por agencias internacionales<sup>3</sup> como el Banco Mundial (BM). Kless et al (2012) hacen hincapié en que la “Agenda 2020”, propuesta por el BM, sugiere, incluso cambiar el concepto de sistema público de educación, despojándolo de su naturaleza estatal (Kless et al 2012; Robertson e Verger, 2012).

Si bien la normativa de derechos humanos reconoce el derecho de los padres y madres a elegir instituciones de educación particulares para sus hijos e hijas, la premisa del Estado como garante de derecho apunta a que esto no puede implicar la ausencia de responsabilidad del Estado ante su deber de proteger, respetar y realizar el derecho humano a la educación. El derecho que les asiste a las familias, sus comunidades y tradiciones culturales, no implica que el Estado desplace hacia actores privados (con o sin ánimo de lucro) su responsabilidad frente a la provisión de la educación pública, como lo sugieren quienes consideran que la provisión privada debería ser la generalidad del sistema educativo.

En este sentido, en cuanto garante del derecho, el Estado tiene una responsabilidad ineludible con la construcción, fortalecimiento y universalización de los sistemas públicos de educación, y su concreción en escuelas públicas estatales. Tales escuelas deben cumplir con estándares adecuados de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad<sup>4</sup> frente las comunidades que en ellas esperan ver realizado su derecho a la educación.

---

<sup>3</sup> Véase el informe *World Development Report*, de 2004; el documento *The role and impact of public-private partnerships in education*, de 2009, coordinado por Harry A. Patrinos; y más recientemente la Agenda 2020. Para el análisis de las consecuencias de este último, ver KLESS et al 2012. También la ONU en el PACTO Global y el FMI en sus recomendaciones predicen directrices en este sentido. En 2013, la *Global Business Coalition for Education* publicó el documento *The Smartest Investment: A Framework For Business Engagement In Education* (<http://gbc-education.org/the-smartest-investment/>).

<sup>4</sup> Véase Tomasevski (2006).

Por el contrario, las tendencias privatizadoras desvirtúan este rol central del Estado y afectan la naturaleza pública y la dimensión política que le cabe a la educación en su esencia de derecho civil y político, así como derecho económico, social y cultural.

En vista de ello, este mapeo comprende que el fenómeno privatizador en el campo educativo va mucho más allá de la simple presencia o crecimiento de la provisión privada del servicio. Lo que está en juego no es solo el rol de la escuela privada o particular vis-à-vis el sistema público de educación, sino más bien la deconstrucción de la lógica pública de los sistemas educativos, como resultado de la introducción de múltiples y diversas prácticas, valores, y agentes provenientes del mundo empresarial y la naturalización del lucro en la educación. Tales prácticas y valores se orientan a transformar la educación en un mercado desde el corazón mismo del proceso pedagógico, cuando se promueven valores individualistas, de lucro y competencia entre los actores de la educación (estudiantes, docentes, directivos/as, padres/madres de familia), lo que a su vez, viabiliza a un nivel más global, la entrada de organizaciones privadas con miras a extraer lucro de los distintos segmentos de política educacional.

Se trata, en el trasfondo, de la mutación de la educación desde un campo de realización de derechos, a un campo de generación de negocios, poder y rentas privadas, como lo expresa la expectativa de grandes corporaciones ligadas al sector en América Latina y el Caribe.

## 1.2. Privatización de la educación: un fenómeno multifacético

Nuestra región ha presenciado en las últimas décadas, el despliegue de políticas que introducen muy diversas lógicas mercantiles en el campo educativo. No solamente se puede constatar un aumento notable y acelerado de oferentes privados en todas las etapas educativas, con especial intensidad en los niveles de educación en la primera infancia y superior, sino que además se presencian nuevas formas de extracción de lucro, ligadas a las compras públicas de bienes y servicios privados, o bien la introducción de escuelas privadas de bajo costo dirigidas a segmentos económicos menos favorecidos.

Dicho mercado, muchas veces alimentado por los recursos del Estado, ha venido escalando desde la compra pública de textos escolares, que fue tradicionalmente un espacio de ventas a gran escala para las empresas editoriales, hasta la emergencia de nuevos tipos de negocio, como las ofertas de paquetes educativos completos, que incluyen ya no solamente los textos impresos, sino la definición de contenidos, la producción de todo tipo de materiales educativos en medio físico y digital, las orientaciones pedagógicas, el *hardware* y el *software* educativo, y los procedimientos de evaluación.

Más allá, es clave comprender que estas lógicas mercantiles no se han limitado únicamente al empaquetamiento de bienes y servicios que venden las empresas privadas y son adquiridas por el sector público. Por el contrario, ellas se han incorporado a la gestión de los mismos sistemas educativos, a través de la así llamada *Nueva Gestión Pública*.

Ya en la década de los noventa, Roger Dale (1994) indicaba que el contenido de las reformas educativas, más que el desplazamiento directo de lo público hacia lo privado, inducía a “un conjunto mucho más complejo de cambios en los mecanismos institucionales a través de los cuales se regula a aquellos que continúan siendo esencialmente sistemas educativos estatales” (Dale 1994, p. 112).

Como tal, se promueven nuevos mecanismos de asignación de los recursos públicos a través de la estructuración de mercados al interior mismo del sistema estatal, poniendo en competencia a distintas unidades públicas, bien entre ellas, o bien con respecto a unidades privadas. Para ello, más que las necesidades del sector, se tiene en cuenta el desempeño de las unidades de gasto con arreglo a indicadores de resultado. En varios casos, la introducción de estas prácticas va ligada a la reforma de esquemas de descentralización administrativa. En el caso de la educación ello ha implicado poner en competencia por los recursos del sector a las secretarías de educación locales, a las escuelas, e incluso, a los y las mismos/as docentes.

En efecto, en algunos países se han introducido reformas globales para modificar las condiciones laborales de funcionarios/as y profesores/as del sector educativo, vinculándolas al cumplimiento de indicadores de eficiencia, entre los que priman aquellos ligados a metas específicas sobre el rendimiento de las y los estudiantes, monitoreados a través de pruebas estandarizadas de aprendizaje.

Lo que en la normativa del derecho humano a la educación se establece como un derecho y una obligación del Estado, se ha tornado bajo estos nuevos esquemas de regulación en un paquete de recompensas (premios y castigos) que pretenden orientar el esfuerzo de funcionarios/as y profesores/as hacia el logro de mejores indicadores de aprendizaje, pero dejando de lado cualquier consideración sobre las condiciones objetivas mismas del aprendizaje y, más ampliamente, de la educación como un derecho y un proceso social.

Hay que señalar, además, que asistimos a una tendencia global a la estandarización de los contenidos a ser impartidos en la escuela, que ha ido de la mano del posicionamiento de pruebas censales de aprendizaje como propuesta paradigmática de evaluación de los sistemas educativos, muchas veces advenidas desde el ámbito internacional. La estandarización de los aprendizajes, además de que corre el riesgo de restar autonomía y dinamismo a la labor docente, ha estado fuertemente impulsada por empresas multinacionales que ven en ello un gran mercado de salida de productos educativos (software, sistemas de evaluación, sistemas de capacitación) que podría ser eventualmente comprado por los sistemas educativos, con miras a preparar a las y los estudiantes y profesores/as para tales pruebas. Gobiernos de varios países y localidades (Estados, provincias, departamentos, municipios) han vinculado la distribución de los recursos estatales al rendimiento (de escuelas, profesores/as, estudiantes) en estas pruebas estandarizadas, validándolas aún más como principal referente orientador de la política educativa.

Con esta generalización se corre el riesgo, no solamente de que la labor docente se termine reduciendo a la “enseñanza para la prueba” (*teaching to the test*), lo que es una gran pérdida en términos de apertura cognitiva y pedagógica en el proceso de aprendizaje, sino que por la vía de la estandarización se introduce una verdadera reforma educativa, definiendo y jerarquizando contenidos de la enseñanza sin ningún tipo de discusión democrática al respecto. La estandarización incorpora por una vía aparentemente técnica, criterios acerca de lo que es legítimo aprender en la escuela, y de aquellos contenidos y prácticas que resultan más o menos valioso retener, con lo cual se orienta el currículo y la práctica docente, asuntos todos ellos que por su naturaleza política y ciudadana, deberían ser el resultado de un amplio debate público.

Este conjunto de fenómenos, ligados a la estandarización, la introducción generalizada de los test de aprendizaje, así como la puesta en marcha de sistemas de recompensas y castigos, configura como tal la incorporación de patrones de gestión propios de una lógica empresarial privada, donde el control del llamado recurso humano, se ejerce a través de variables de resultado, que están alineadas con la maximización

del beneficio a repartir entre las y los socios/os propietarias/os de una empresa. Se trata como tal de la transgresión de la lógica de lo público por una ola de reformas que involucra una concepción empresarista sobre el funcionamiento del Estado, la que, como lo veremos más adelante, está lejos de limitarse únicamente al campo educativo.

A la par de la introducción de estas lógicas de lucro, mercantilización, competencia y gerencialismo, se constata también una creciente presencia e influencia de redes de empresarios/as en la determinación de la política pública educativa, que, muchas veces buscan incorporar además de valores y prácticas como las mencionadas, orientaciones con miras a reformar la política pública educativa para favorecer intereses ligados a sus estrategias de negocio y crecimiento.

Este conjunto de lógicas ha llegado a tal punto, que hoy empiezan a aparecer en bolsas de valores de nuestra región conglomerados educativos que prometen crecimientos exponenciales del mercado educacional latinoamericano, muchas veces amparados en el traslado de fondos públicos para financiar la provisión privada del servicio educativo en los diferentes ciclos. Así, el presupuesto público educativo se ha incorporado a la lógica financiera privada, y se ha convertido él mismo en un vector de valorización de los activos comprometidos en el circuito financiero global, alimentando la cotización y la rentabilidad de grandes grupos privados, varios de los cuales tienen una naturaleza multinacional.

Es medular comprender que estas lógicas se hacen presentes en América Latina y el Caribe cuando todavía no se ha logrado cumplir con la generalización de la educación pública en los distintos niveles donde la normativa de derechos humanos lo orienta<sup>5</sup>. Aún hay países y sectores totalmente desatendidos por la oferta pública, de forma que las tendencias hacia la privatización cristalizan el riesgo de que se consolide un *status quo* en donde lo público se encuentra debilitado, llegando a desviar los recursos estatales hacia la captura de rentas de particulares y el lucro de grandes grupos empresariales, que buscan obtener crecientes ganancias a costa de las condiciones de realización del derecho humano a la educación de todas las personas.

---

5 Como lo constatan diversos autores, en América Latina y el Caribe no existió el Estado de Bienestar Social o Providencia. Cuando existió, el patrón de intervención estatal latinoamericano se centró en el establecimiento de estrategias para la industrialización y la creación de mercados, en la mayoría de los casos, a costo de los procesos democráticos. Por esta razón, a diferencia de otros contextos, en Latinoamérica y el Caribe la privatización de las políticas sociales tiende a debilitar lo que ni siquiera se generalizó, o sea, la educación pública obligatoria y universal; al respecto ver Ianni, 1988; Lechner, 1993; Draibe e Riesco, 2011.

### 1.3. Hacia una tipología de las distintas formas de privatización en el campo educativo

Este mapeo abordará como tal, la formalización de diversas modalidades de alianzas entre el Estado y la iniciativa privada, que han resultado en una diversificación de formas de extracción de lucro en el sector educativo, las cuales implican en muchos casos, la transferencia de recursos y competencias a organizaciones privadas para que provean el servicio educativo.

Para abordar la comprensión y crítica de estos mecanismos, hemos adoptado en este mapeo, la categorización de Ball e Yodell (2007) sobre las formas contemporáneas de la privatización, a saber: *privatización exógena* (de la educación pública) y *privatización endógena* (en la educación pública).

En cuanto a la *privatización exógena*, o exo-privatización, veremos como, en distintos países, se ha expandido la compra por parte del Estado de bienes y servicios educativos como práctica corriente, llegando al punto de que en algunos casos lo que se encarga al sector privado corresponde a paquetes educativos completos, incluyendo desde los contenidos curriculares hasta los procesos de evaluación de resultados de aprendizaje. Estas dinámicas además de fragilizar la escuela pública, tienden a vaciar de contenido el rol de rectoría y la capacidad de regulación del mismo Estado sobre la educación pública.

Más allá, es particularmente importante señalar la propagación aún más sutil, a veces invisible, de un tipo particular de privatización que consiste en la adopción, por parte del sector público, de lógicas, procedimientos y principios propios de lo privado, que constituyen *privatización exógena* o *endo-privatización*.

Esta modalidad de privatización, que logra avanzar con facilidad también al nivel discursivo, concurre directamente en la naturalización de determinadas prácticas que no deberían tener lugar en el registro de lo público, como por ejemplo, la selección de estudiantes por parte de las escuelas, bien sea con base en exámenes de admisión o a partir de la procedencia socioeconómica o el estatus cultural y académico de las familias, lo que redundaría en graves procesos de discriminación, segregación y exclusión. Todo ello concurre no solamente a la vulneración del derecho humano a la educación, sino a la fragilización de las democracias y a la fragmentación de nuestras sociedades ya profundamente desiguales.

En la medida en que se ha abierto espacio a la extracción de lucro en la educación, y se han incorporado lógicas empresariales y mercantiles, han ido también creciendo grupos empresariales que pugnan cada vez más por afectar las decisiones de política pública en este sector. Además, las expectativas de ganancia privada en el campo educativo latinoamericano y caribeño han atraído nuevos capitales tanto domésticos como transnacionales, que ven en los procesos de privatización grandes oportunidades para capitalizar ganancias y consolidar su poder económico, razón por la cual inciden de manera sistémica y organizada en las decisiones gubernamentales, con miras a profundización dichos procesos de privatización.

No es extraño entonces que cada vez más constatemos la presencia de redes empresariales impulsando y pautando la orientación de las reformas educativas, suplantando el lugar que debería jugar la sociedad civil, y utilizando todo su poder mediático y económico y su relación con el poder político para someter la educación a lógicas mercantiles, con graves consecuencias que profundizaremos a lo largo de este estudio. Como veremos más adelante, este fenómeno corresponde a la pugna por el establecimiento de una verdadera *gobernanza corporativa* del sistema público de educación, y constituye, junto a la *exo* y *endo-privatización*, una tercera forma de privatización que presentamos en este estudio.

A continuación se explican cada una de estas formas de privatización, así como las distintas modalidades en que ellas se concretan, identificando actores y lógicas que tienen lugar mientras se despliegan los procesos de privatización.

## A. La privatización *exógena* o privatización *de la* educación pública

Las formas exógenas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, renunciando el Estado a responsabilidades en cuanto garante de derechos, a través de diferentes modalidades basadas en la introducción del beneficio económico y la gestión privada en la concepción, gestión o provisión de los diferentes aspectos de la educación pública. En este mapeo, consideraremos tres modalidades de la privatización exógena, descritas a continuación.



## A.1. La educación pública, campo para el logro de beneficios económicos privados

Se trata de políticas y programas orientados hacia la contratación de una gama de servicios al sector privado, por parte del Estado, por lo que la educación pública se convierte en una fuente de beneficios económicos. Más específicamente, se refiere a los mecanismos para transformar a la educación pública en un campo de negocios (Hill, 2004). En este caso, somos testigos también de la presencia de empresas transnacionales que operan en diversos segmentos de la educación y de forma simultánea en varios países.

## A.2. La oferta de educación del sector privado con subvención pública

Aquí nos referimos a estrategias de financiamiento, con fondos públicos, bien sea de escuelas privadas (totalmente gratuitas o de financiamiento compartido), como de escuelas públicas concesionadas en su administración a sectores privados (Wells, 1998)<sup>6</sup>. Se trata de tener en cuenta la naturaleza del proveedor (público o privado) y no sólo la gratuidad del servicio. También se incluyen en esta modalidad la transferencia de fondos públicos a las entidades privadas para subvencionar sus gastos de mantenimiento o el pago de docentes.

## A.3. La subvención pública a la demanda desde la perspectiva de las políticas de elección familiar

Se trata de los sistemas de vales<sup>7</sup> y otras modalidades de financiación de los proveedores de educación privada, considerando opciones de elección para las madres y padres de familia lo que implica subsidiar la demanda para que las familias puedan elegir los

<sup>6</sup> La concesión de escuelas públicas al sector privado, con o sin fines de lucro, constituye un modelo que se ha popularizado con el nombre de escuelas charter (itálico) y, como veremos más adelante, ha sido implementado en varios países de nuestra región. Pueden haber distintos niveles de autonomía en relación a la contratación de profesionales y a la organización curricular por parte de estas organizaciones privadas.

<sup>7</sup> El sistema de vales o “*vouchers*” educativos se refiere a la atención de la demanda educativa mediante subvenciones ofrecidas por el gobierno (bonos o compra de los cupos) para que las familias elijan los establecimientos de enseñanza (escuelas) donde matricularán a sus hijos e hijas. Los establecimientos pueden ser privados, con o sin fines de lucro. En algunos casos la compra de cupos la realiza directamente el gobierno, sin que medie la elección del establecimiento por parte de la familia. Veremos como estas modalidades están presentes en al menos tres países de la región (Chile, Colombia y Brasil), bien sea a nivel nacional o a nivel local.

establecimientos de enseñanza (escuelas) públicos o privados donde matricularán a sus hijas e hijos (Witte, Bailey y Thorn, 1992; y McCormick y Tollison, 1984).

## B. La privatización *endógena* o privatización *en la educación pública*

Esta forma de privatización involucra la importación de valores y prácticas del mercado y del sector privado a fin de que el sector público se convierta cada vez más en un espacio de competencia, asumiendo un carácter crecientemente mercantil.

Esta idea, muchos autores la denominan “gerencialismo”, o sea, la aplicación de métodos de gestión y lógicas del mercado privado en los centros de enseñanza, o en instancias de mayor nivel del sistema educativo público. El objetivo es introducir mecanismos de competitividad en el ámbito de la educación pública, en su institucionalidad y agentes (estudiantes, maestros y maestras, gestores/as) dada la premisa de que la búsqueda de insumos y clientes en un “mercado” educativo, sería un factor inductor de eficiencia en la asignación de recursos, impactando la mejora de los resultados educativos.

No obstante, como ya se señaló atrás sobre la estandarización de los contenidos de aprendizaje y las evaluaciones, la introducción de lógicas de competitividad no impacta solamente la gestión, sino que afecta también el corazón mismo de la práctica educativa. Se incentivan conductas de competencia entre estudiantes, entre profesores/as, entre las escuelas, y entre todos ellos, lo que tiende a tornar paradigmática una lógica individualista en el núcleo de la tarea educativa. Es importante tener en cuenta que esta incorporación tiende a demeritar la centralidad de otro tipo de valores más favorables a prácticas colaborativas y a la construcción colectiva del aprendizaje y del conocimiento. Este impacto de los mecanismos de competitividad contradice la existencia de la educación como derecho humano, que implica principios como la igualdad en el disfrute de los derechos, la superación de todas las formas de discriminación, la eliminación de la segregación, la participación plena de todos y todas en la construcción de la sociedad, y la educación para la paz. Todos estos principios y objetivos de la educación no necesariamente resultan bien

servidos cuando la competencia al interior de los estamentos educativos y entre ellos, se torna la regla de juego fundamental para lograr un mejor acceso a los recursos, de acuerdo a prácticas de carácter “gerencialista”.

Sin embargo, esta forma de privatización ha sido acogida por algunos gobiernos hasta el punto que también abarca la provisión de productos a las prácticas educativas y la incorporación de marcas privadas en el entorno escolar, así como el despliegue de patrocinios empresariales en centros escolares y redes públicas de enseñanza (Molnar e Garcia, 2006; Adrião et al, 2009).

En este estudio, tratamos de identificar en todos los países estudiados, dos modalidades de privatización endógena:

### **B.1. Cuasi-mercados y la Nueva Gestión Pública**

Se basa principalmente en la introducción en el sistema estatal de educación de nuevas formas de elección del centro de enseñanza, a saber, la selección de los padres y madres de la escuela entre un conjunto de opciones. Esa elección se ve facilitada por actuaciones dirigidas a diversificar el tipo de oferta de la educación local y por la aplicación de variadas combinaciones de las medidas siguientes: financiación per cápita, transferencia de responsabilidades de gestión y de presupuestos a los centros de enseñanza, entrega de “vales” escolares a las familias para su uso en centros de enseñanza públicos o privados, disminución de la normativa en cuanto a la matriculación, y, por último, publicación de “conclusiones relativas a los resultados” como una forma de “información” de mercado para las madres y padres de familia/electoras y electores. Consiste en la introducción de la lógica de la competencia en el propio interior de la oferta educativa pública, en la medida en que los establecimientos escolares se disponen a “competir” por la demanda de las y los estudiantes, que al igual que sus madres, padres o responsables, son vistas/os como clientes. Este tipo de estrategias, usualmente, se hace acompañar de una financiación compartida, en la que las madres y padres, con el ánimo de que sus hijas e hijos logren entrar a un centro educativo que presente mejores resultados, tienen que poner recursos propios, mientras los colegios se otorgan el derecho de elegir entre las familias que demandan cupos, ponen tarifas y otros filtros que les permitan seleccionar a las y los demandantes.

Las *cuasi-mercados* han sido incorporados como parte de una tendencia más amplia llamada *Nueva Gestión Pública* (NGP)<sup>8</sup> cuyo objetivo consiste en asemejar el sector público, como un todo, al mundo de la empresa, por medio de la introducción en el funcionamiento del aparato de Estado y sus instituciones particulares, de elementos de racionalidad económica con especial énfasis en la eficiencia y en el aumento de la productividad. Para ello, se adopta un énfasis en la planificación sobre los productos finales y los resultados en vez de los insumos y procesos; se tienden a separar las funciones al interior de las organizaciones públicas, y se busca cada vez más subcontratar algunas de ellas al sector privado. A veces se lleva a cabo la división de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y la utilización de la competencia como vía para facilitar la descentralización de la autoridad presupuestaria y sobre los recursos humanos, así como la transferencia a gestores directos. En este sentido, la introducción de la *Nueva Gestión Pública* está estrechamente ligada a la puesta en marcha de cuasi-mercados educativos, pues muchas veces también involucra la elección por parte de las usuarias y usuarios del servicio, aunque sus medidas y prácticas no son necesariamente dependientes.

## **B.2. Gestión por resultados del personal del sector educativo, atribución de responsabilidades y mecanismos de remuneración por desempeño**

En este caso, nos referimos a programas que vinculan los sueldos de los profesionales de la educación y/o el envío de recursos a las escuelas a metas de cumplimiento de resultados, procesos que conducen o contribuyen a diferenciar las retribuciones y los contratos laborales de las y los enseñantes. Este tipo de medidas, también hace parte del paradigma de la *Nueva Gestión Pública*, pero es importante darles relieve de manera independiente, en la medida que afectan las condiciones esenciales en que se desarrollan las prácticas educativas, y particularmente las condiciones del trabajo docente. Se refiere, en síntesis, a introducir premios y castigos atribuyendo la responsabilidad en buena medida a las y los docentes, directivos/as o funcionarios/as

---

<sup>8</sup> La *Nueva Gestión Pública* (NGP) constituye una tendencia que incorpora aspectos propios de la lógica de los negocios privados en la administración de las instituciones públicas, como por ejemplo, el énfasis en los resultados, la preocupación reiterada por la eficiencia, la obsesión por la disminución de costes, el énfasis en la regulación más que en la provisión de servicios, y la utilización de premios y recompensas para orientar a las unidades o empleados/as al logro de metas pre-establecidas.

por el buen o mal funcionamiento del sistema en general. La aplicación y diseminación de pruebas estandarizadas a gran escala como indicador del cumplimiento de los establecimientos de enseñanza, y de desempeño de profesores/as, es esencial para la diseminación de esta modalidad.

### **C. *Gobernanza corporativa* en la definición de la política pública educativa**

La tercera forma en que tratamos de acercarnos a lo que ocurre en el campo de la privatización de la educación en Latinoamérica y el Caribe, la denominamos en este estudio *gobernanza corporativa* del sistema educativo como un todo, expresión que designa la participación directa de representantes de corporaciones en la definición de la agenda de la educación pública, a través de mecanismos que no consultan los espacios de participación social puestos en marcha para la deliberación y la toma democrática de decisiones sobre la política pública.

La identificación de esta modalidad deriva de la observación de las siguientes situaciones:

- 1- La presencia y participación de las redes empresariales que actúan de manera conjunta, directamente o través de estrategias de lobbying, en la toma de decisiones públicas acerca del campo educativo.
- 2- Presencia de programas desarrollados por empresas privadas que conforman la agenda de la política pública educativa.
- 3- Presencia de empresarios/as o representantes de corporaciones en cargos públicos del ámbito educativo, configurando situaciones de conflicto de intereses.

## 1.4. Consideraciones Metodológicas del Mapeo

Se ha señalado que el foco principal de este mapeo es la educación desde el ciclo de la primera infancia (previo a la primaria) hasta la educación secundaria (incluyendo sus etapas baja y alta), si bien existen diferencias en los años escolares que la componen cuando se observa el conjunto de países participantes.

En este mapeo se considerarán solamente los formatos de filantropía, subvenciones y otras formas de subsidio público al sector privado sin fines de lucro, que se hayan claramente vinculados a grupos empresariales privados y que sean brazos sociales de los mismos grupos. Esta aproximación se justifica porque el estudio prioriza los arreglos recientes de privatización, una condición que excluye las relaciones entre el poder público y los sectores confesionales, especialmente de formación católica, que actúan hace siglos bien sea complementando, o incluso, previamente a la ausencia del Estado en la provisión de educación.

El año de corte para la recopilación de datos, sobre todo los relacionados con la legislación educativa y la composición de las matrículas es 2012, en razón de los datos serían potencialmente más accesibles que los relativos a 2013. Aun así, encontramos una diversidad muy grande en lo que dice respecto al acceso a las informaciones sobre estadísticas educativas, como se verá cuando presentemos y analicemos los datos sobre las matrículas.

El campo empírico que seleccionamos originalmente fue el conjunto de los países en los que existen redes que conforman la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana, México, Nicaragua y Haití, aunque sobre este último se ha logrado obtener muy poca información<sup>9</sup>.

La recopilación de la información procede de cinco fuentes distintas y complementarias. La primera, de naturaleza documental, buscó hacer un inventario de las leyes generales de educación y de las constituciones en vigor en el año 2012 (en el caso mexicano, 2013) o bien, de los documentos de política pública que inducen o limitan los tipos de privatización destacados en este mapeo. La documentación prioritaria se consultó en los sitios web de los gobiernos y, cuando fue necesario, se buscó información en informes de la UNESCO. La consulta de documentos jurídicos se produjo por el acceso a la red mundial de computadoras. Para todos los países estudiados se consultó la Constitución Nacional y la Ley mayor de Educación.

<sup>9</sup> En el 2014, posteriormente a la realización de este mapeo, la CLADE incorporó una nueva coalición asociada en El Salvador, que aunque no entró en el actual estudio, será incluida en las siguientes iniciativas de construcción de conocimiento y debate público sobre la privatización de y en la educación.

La segunda fuente, y de mayor relevancia para este trabajo, consistió en las respuestas a una encuesta en línea de las coaliciones y foros que integran la CLADE en cada país y por investigadores/as conocedores/as de la política educativa, indicados por dichas redes. El cuestionario aplicado utilizó la herramienta *google form*.

Se consideró primordial hacer un inventario de la percepción de los procesos de privatización que tienen los segmentos que participan directamente en la defensa de la educación como un derecho humano, en este caso las entidades que conforman la CLADE. Del mismo modo, se consideró la percepción de investigadores/as con experticia sobre el tema en de cada país, que fueron identificados por las coaliciones nacionales socias de CLADE.

El tratamiento de los datos tomó en consideración que, para 12 de los 15 países, se obtuvo información cualitativa de alguno de los actores encuestados, bien sea de las coaliciones nacionales de la sociedad civil, o de las y los investigadoras/os involucradas/os con la problemática de la privatización; el restante de los países fueron analizados a partir de las informaciones encontradas en su legislación, en bibliografía específica sobre los contextos nacionales, o a partir de las bases de datos internacionales.

En este sentido, la tercera fuente la constituyó la búsqueda de estadísticas educativas que pudiesen dar cuenta de los fenómenos de privatización priorizados, como la composición de las matrículas. Se optó por escoger el período del 2005-2006 al 2011, debido a que hay un número mayor de países con datos sistematizados en este intervalo. También creemos que este período permite captar eventuales alteraciones en las relaciones entre oferta pública y privada en la educación básica. Aun así, el conjunto de países que cumplen estos criterios de periodo corresponde solamente a: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia y República Dominicana. Para este conjunto se recopilamos datos referidos al ciclo completo de educación pre-universitaria, es decir: la educación infantil, la educación primaria, y la educación secundaria (tanto en sus etapas baja y alta). Igualmente, se analizaron bases de datos de las bolsas de valores en varios países de la región, tratando de identificar la apertura de empresas del campo educativo en los principales mercados de capitales. A continuación se presentan los hallazgos detallados que produjo el análisis de la información, y posteriormente se resumen las tendencias generales que pueden ser identificadas para la región.

## 2. HALLAZGOS SOBRE LAS MODALIDADES DE PRIVATIZACIÓN

### 2.1. Lo que dicen las leyes

Esta sección muestra los resultados obtenidos mediante la consulta de las Constituciones y Leyes Generales de Educación de todos los países enumerados en el mapeo. Hemos tratado de localizar en la normativa actual, las posibles formas de regular los mecanismos relacionados con la privatización de y en la educación. Tómese en cuenta que el enfoque de las consultas se ha centrado en las leyes de amplitud nacional, si bien en algunos casos fue necesario el uso de normativas específicas, lo que se advierte en cada situación. La información recopilada se presenta considerando las tres formas de privatización que guían este mapeo (*privatización exógena*, *privatización endógena* y *gobernanza corporativa*), tratando de establecer, en cada país, las normas con clara tendencia al desplazamiento de las responsabilidades públicas hacia el sector privado.

En términos generales, la consulta a la legislación mostró que las Constituciones y/o Leyes Nacionales de Educación, en todos los países encuestados, de alguna manera prevén la transferencia de subvenciones públicas al sector privado, en lo que dice respecto a la oferta educativa. Hay variaciones en la forma de la transferencia, o en el grado de especificidad indicado.

Sobresalen, para decirlo de antemano, los casos de Paraguay, Perú y Costa Rica<sup>10</sup> donde explícitamente la legislación alienta al sector privado a ampliar su oferta educativa, y dispone que el Estado debe impulsar de manera activa este tipo

---

<sup>10</sup> Aunque Costa Rica se ha caracterizado por una mayor presencia del Estado en la provisión de la educación pública, su Ley de Educación de 1957 le asigna al Estado abiertamente la función de impulsar la iniciativa privada en la educación.



de iniciativas, a través, entre otros instrumentos, de la asignación de subsidios públicos. Este tipo de subsidios pueden ir a financiar desde cupos escolares hasta la contratación de docentes y el sostenimiento de los planteles y procesos pedagógicos.

En otros países, la legislación es explícita en relación con dos condicionantes a la institución privada que recibe subvenciones públicas: la gratuidad y la ausencia de fines de lucro. En otras situaciones, la legislación nacional no es tan clara al respecto. No obstante, hay países donde la normativa prevé que los recursos públicos se combinen con cobros de mensualidades, sin importar si las organizaciones que los reciben persiguen “fines de lucro”.

Frente a los procesos de *endoprivatización*, y particularmente la gestión por resultados del personal docente, se encontró que si bien en casi todos los países hay mención explícita al establecimiento de sistemas de evaluación del cuerpo docente y de las instituciones educativas, que contemplan algunas sanciones en casos de negligencia y estímulos a la excelencia, solo en pocos casos hay claridad si ellos vinculan de manera explícita las escalas de remuneración y el reconocimiento profesional al desempeño de las escuelas donde trabajan o de las y los estudiantes o de las escuelas. Tampoco es evidente si media en ello el establecimiento de pruebas estandarizadas de resultados de aprendizaje.

No obstante, si bien en las leyes revisadas no está tan clara una mención explícita a este tipo de políticas, veremos que a partir de las respuestas de las y los activistas, es posible colegir que dicho género de iniciativas se viene aplicando recientemente en algunos países de la región, a través del establecimiento de institutos independientes de evaluación educativa y reformas al estatuto docente, como es el caso de Chile, México, Ecuador, y de manera más parcial y localizada, de Brasil y Colombia.

En cuanto a la *gobernanza corporativa* del sistema de educación, existen pocos datos en las Constituciones o Leyes Nacionales de Educación, aunque sobresalen los casos de Nicaragua y Perú que parecen explicitar más claramente la incorporación específica del empresariado en el desarrollo de políticas educativas.

Es importante también destacar que Argentina es el único país donde hay una norma (la Ley de Educación Nacional) dirigida a regular la participación del sector privado extranjero en el campo educativo. La Ley de Educación Nacional Argentina restringe la posibilidad de establecer tratados bilaterales o multilaterales que

conciban la educación como un servicio lucrativo “o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública”<sup>11</sup> (LEN, 2006, Art.10).

## 2.1.1 Situaciones específicas por países.

A continuación, mostramos en detalle el análisis de las legislaciones nacionales, y en particular la introducción de normas que facultan o posibilitan el despliegue de alguna forma específica de privatización en cada país:

La **Constitución brasileña** establece que recursos públicos se pueden dirigir a escuelas comunitarias, confesionales o filantrópicas (CF/88, Art.213), desde que

*I – comprueben finalidad no lucrativa y apliquen sus excedentes financieros en educación; II – garanticen que destinarán su patrimonio a otra escuela comunitaria, filantrópica o confesional, o al Poder Público, en caso de finalización de sus actividades.*  
(CF/88, Art.213, Inciso I e II)

El párrafo 1º del Artículo constitucional establece, además, que recursos públicos pueden destinarse a becas de estudios en la educación primaria y media en establecimientos privados.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional brasileña (LDBEN/96), a su vez, en su Artículo 20, clasifica las instituciones privadas, manifestando claramente su naturaleza. La primera categoría está compuesta por los establecimientos particulares en sentido estricto. De acuerdo a la definición legal, son instituciones de derecho privado por no tener, o al igual que las demás categorías, fines de lucro. Las instituciones comunitarias, confesionales y filantrópicas se definen así en la legislación:

<sup>11</sup> Más allá de la identificación a nivel normativo, este mapeo no profundizó en la cuestión de la mercantilización de la educación a través de los tratados multilaterales o bilaterales de libre comercio, en la medida en que se centró en los procesos de endo y exo privatización que hemos mencionado y que estructuran las lógicas nacionales y locales de provisión del servicio educativo, así como la definición de la política pública a estos niveles. Este aspecto específico merece ser objeto de una nueva y particular investigación en vista del gran despliegue que este tipo de instrumentos de comercio internacional tuvieron durante las dos décadas más recientes, y que rebasa este primer ejercicio de mapeo.

*II – comunitarias entendidas como las instituidas por grupos de individuos o por una o más entidades jurídicas, incluyendo cooperativas educacionales, sin fines de lucro, que incorporen en su entidad mantenedora a representantes de la comunidad; III – confesionales entendidas como las instituidas por grupos individuos o por una o más entidades jurídicas que cumplan con la orientación confesional e ideología específicas y a lo dispuesto en el inciso anterior; IV - filantrópicas, de acuerdo con la ley.*  
**(LDBEN/96, Art.20, Incisos II, III e IV)<sup>12</sup>**

La misma ley se refiere a la transferencia de fondos públicos a las instituciones privadas que demuestren su naturaleza no lucrativa, replicando las normas del Artículo 213 de la Constitución Federal<sup>13</sup>.

Las leyes **ecuatorianas** consultadas, la Constitución (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), clasifican también los establecimientos educativos en distintas categorías. La Constitución establece que la educación escolar se impartirá en el país en establecimientos públicos, particulares e fiscomisionales (Constitución, 2008, Art.345).

La caracterización y la financiación de los tres tipos de instituciones educativas se presentan en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, promulgada 30 de marzo de 2011. Los establecimientos públicos de enseñanza son “fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales” y sin costo para las personas beneficiarias (LOEI, 2011, Art.54). El mismo Artículo determina que los establecimientos dirigidos o regentados por las fuerzas armadas o la policía, se acogerán al mismo régimen financiero de las instituciones educativas fiscomisionales (LOEI, 2011, Art.54).

12 No obstante, durante el proceso de elaboración del 2º Plan Nacional de Educación por el Parlamento brasileiro, se asistió a la profundización de la disputa entre sectores privatistas y defensores de la educación estatal, lo que se expresa históricamente en la disputa por los recursos públicos. En este caso, la estrategia adoptada se asemeja a la encontrada en otros países aquí analizados, por la cual se minimiza la función del Estado como proveedor del derecho a la educación pública, siempre y cuando la oferta por el sector privado sea gratuita y los costos absorbidos por el Estado. Para una mejor percepción de este intento de modificar el texto de Ley, ver las metas 11, 12, y 20 del Proyecto de Ley 103/2012 del Senado Federal. Disponible en <http://pnepravalor.org.br/wp-content/uploads/2014/02/CAMPANHA-PNE-C%C3%A2mara-X-PNE-Senado.pdf>

13 En el año 2003, el diputado Ivan Valente presentó a la Cámara de Diputados el Proyecto de Ley 2138/2003 que “Prohíbe capital extranjero en las Instituciones Educativas Brasileñas”. (disponible en: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=136038>) A este proyecto le fueron adjuntados dos otros proyectos, que proponen límites porcentuales de capital extranjero en las instituciones educacionales: El proyecto de Ley 6358/2009, del diputado Wilson Picler, que limita la participación a 49%, y el PL7040/2010 de la diputada Alice Portugal, que propone un límite del 10%. El trámite de estos proyectos todavía no fue cerrado.

Las instituciones fiscomisionales se definen en la Ley como “aquellas cuyos promotores son congregaciones, órdenes o cualquier otra denominación confesional o laica. Son de carácter religioso o laica, de derecho privado y sin fines de lucro” (LOEI, 2011, Art.55) y también deben proporcionar educación gratuita. El Estado financia total o parcialmente a dichas instituciones, sin embargo:

*Por el Interés Superior del Niño, la Autoridad Educativa Nacional regulará el pago de los servicios educativos en la parte estrictamente necesaria para su financiamiento integral, solamente cuando la contribución del fisco sea insuficiente para el correcto funcionamiento del centro educativo... Los establecimientos fiscomisionales deben rendir cuentas del uso de los recursos estatales y el desarrollo de su proyecto educativo.*  
**(LOEI, 2011, Art.55)**

Las instituciones particulares, por su parte, podrán cobrar mensualidades y matrículas, sin embargo, no podrán tener como objetivo principal la ganancia. También pueden firmar convenios con el sector público o privado para el desarrollo de proyectos específicos (LOEI, 2011). En este caso, se sobrentiende que existe la posibilidad de recibir recursos públicos.

**Nicaragua** caracteriza las instituciones de enseñanza no gubernamentales en dos modalidades: *Centros Educativos Privados* y *Centros Educativos Subvencionados*. Los primeros, de acuerdo con la Ley General de Educación (2006), “son personas jurídicas de derecho privado, creadas por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizadas por las instancias de cada subsistema educativo” (LGE, 2006, Art.52). Los *Centros Educativos Subvencionados* son colegios privados que reciben transferencias de fondos públicos para el pago del salario de docentes y personal administrativo, los primeros considerados “como personas que laboran al gobierno” (LGE, 2006, Art.53, subrayado nuestro).

Por otra parte, la Ley General de Educación de Nicaragua, de 2006, menciona la relevancia de que representantes de empresas participen en la definición de las políticas educativas.

La Constitución Política de la República de **Guatemala** (Reforma Constitucional, 1993), en el Artículo 73, dispone que el “Estado podrá subvencionar a los centros educativos privados gratuitos” que funcionarán bajo la inspección del Estado y, como centros de cultura, gozarán de la exención de “toda clase de impuestos y arbitrios”. (Constitución, 1993, Art.73).

Dos años antes, en 1991, la Ley de Educación Nacional (1991), en el capítulo VII define a los Centros Educativos por Cooperativa como establecimientos no lucrativos, vinculados a la jurisdicción departamental o municipal (LED, 1991, Art.25), que “funcionan para prestar servicios educativos por medio del financiamiento aportado por la municipalidad, los padres de familia y el Ministerio de Educación” (LED, 1991, Art.26).

La Ley Fundamental de Educación de **Honduras** presenta una caracterización un poco más “abierta” que las examinadas hasta el momento. Establece que las instituciones educativas no gubernamentales pueden ser comunitarias, cooperativas, empresariales “y de cualquier otra forma de administración que se cree en el futuro” (LFE, Art.50).

El Artículo 56 de la misma Ley establece que el Poder Ejecutivo puede “conceder becas, transferencias monetarias condicionadas y ayudas de estudio a los educandos en situación de vulnerabilidad social y excelencia académica” (LFE, Art.56).

En el caso de **Argentina**, la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006), en su Artículo 13, establece que el Estado reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de instituciones educativas no estatales de las siguientes modalidades: de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social (LEN, Art.13).

El subsidio público a las instituciones no estatales está indicado en la legislación, en el Artículo 65, que regula la transferencia de recursos para el pago de las y los docentes vinculadas/os a instituciones privadas:<sup>14</sup>

*La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.*  
**(LEN, Art.65)**

<sup>14</sup> Las escuelas de gestión social son administradas por diferentes tipos de organizaciones de la sociedad civil, sin fines lucrativos y con oferta educacional gratuita. Atienden a la población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo (Consejo Federal de Educación, p.7, 2007).

Más adelante, el Artículo 121 de la LEN establece que los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deben “autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el Artículo 65 de esta ley” (LEN, Art. 121, ítem e).

El destaque en la Ley de Educación Nacional argentina es que restringe la posibilidad de suscripción de tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o “alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública” (LEN, 2006, Art.10).

La Ley General de Educación (LGE) de **Paraguay**, aprobada en 1998, orienta reiteradamente, el apoyo a la iniciativa privada en la oferta educacional. En su Artículo 16, la Ley establece que “municipios y miembros de la comunidad estimularán las acciones de promoción educativa comunal, apoyarán las organizaciones de padres de familia, fomentando la contribución privada a la educación” (LGE, 1998, Art.16).

La importancia que se le da a la iniciativa privada es perceptible también en el Artículo 60, en el que el poder público se erige su promotor ya que el Artículo establece que el gobierno “promoverá y apoyará la educación a distancia de iniciativa privada (...)” (LGE, 1998, Art.60).

La ley regula el funcionamiento de las instituciones privadas no subvencionadas y subvencionadas con recursos del Estado (LGE, 1998. Art. 61). La subvención, según el Artículo 66, es una prioridad para instituciones que cumplan su servicio de función social en los sectores más carenciados y en situaciones de riesgo social (LGE, 1998, Art.66). Además, el Artículo 67, establece que los aportes del Estado a las escuelas privadas subvencionadas pueden servir para atender a su funcionamiento o para el pago de los salarios de sus educadores. El mismo Artículo, indica criterios para la definición de los aportes: “Se tendrán en cuenta la función social que estas instituciones cumplen en su zona de influencia, el nivel o clase de establecimiento, los servicios que prestan a la comunidad y la cuota que perciben de sus usuarios.” (LGE, 1998, Art.66 – subrayado nuestro).

Al parecer, la subvención pública no es ningún impedimento para que los padres y madres de familia se hagan cargo de la escuela. En el capítulo “Financiación

de instituciones educativas públicas de gestión privada”, el Artículo 149 dispone que el Estado e instituciones privadas concertarán las formas para que la oferta de educación básica sea gratuita.

*149.- El Estado, por la mediación del Ministerio de Educación y Cultura, buscará y concertará con las instituciones educativas privadas que cumplen la función social del servicio educativo a comunidades y ciudadanos con necesidades básicas insatisfechas, el modo de financiar y de hacer realidad para ellos la gratuidad de la educación escolar básica.*

**(LGE, 1998, Art.149)**

A continuación, la Ley establece que: “Las instituciones educativas privadas estarán exentas de todo tipo de tributos.” (LGE, 1998, Art.150). Se desprende de la lectura del texto que la exención sea independiente del hecho de la institución ser o no subvencionada. En la misma legislación, el Artículo 155 dispone que el Estado establezca estímulos para el desarrollo de programas variados en las instituciones privadas (LGE, 1998, Art.155).

Aunque la Constitución, aprobada en 1992, no explicita con el mismo vigor su apoyo al sector privado que se constata en la LGE de 1998, ya indica un sistema de subvención pública para estudiar en el sistema privado (Constitución, 1992, Art.80).

La Ley General de Educación de **México** (publicada en 2004 y modificada en junio de 2013), en su Capítulo III, intitulado “De la equidad en la educación”, establece en su Artículo 33, inciso X, que las autoridades “otorgarán estímulos a las organizaciones de la sociedad civil y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza”.

La Constitución Política del **Perú**, de 1993, a diferencia de otras Constituciones, expresa una posición más fuerte en relación al papel del sector privado en la oferta educacional y en la transferencia de recursos públicos. Su Artículo 17 establece que:

*Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa.*

**(Constitución, 1993, Art.17 - subrayado nuestro)**

La Ley General de Educación de 2003 a su vez, en su Artículo 5º, indica la orientación al poder público de apoyar al sector privado, una vez que el texto legal establece que el Estado no sólo reconoce, supervisa y regula la educación, sino que ayuda al sector privado. El mencionado Artículo dice: “La iniciativa privada contribuye a la ampliación de la cobertura, a la innovación, a la calidad y al financiamiento de los servicios educativos” (LGE, 2003, Art.5).

En cuanto a las formas de gestión, la Ley establece que:

*“Las Instituciones Educativas, por el tipo de gestión, son: a) Públicas de gestión directa por autoridades educativas del Sector Educación o de otros sectores e instituciones del Estado. b) Públicas de gestión privada, por convenio, con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos. c) De gestión privada conforme al Artículo 72”.*  
**(LGE, 2003, Art.71)**

En el mismo sentido, en la Ley General de Educación se menciona a las empresas como contribuyentes de la educación nacional y se indican sus tareas, incluyendo la participación en el diseño de las políticas públicas educativas. El Artículo señala la necesidad de vínculos intersectoriales dentro del Estado y de éste con el sector privado en todos los ámbitos de la gestión descentralizada del sistema educativo y hace hincapié en la posibilidad de que las autoridades firmen convenios con el sector privado para atender la demanda educacional y acciones específicas.

Más adelante, el Artículo 24 de la misma ley instituye las empresas como contribuyentes del desarrollo de la educación nacional:

*Las empresas, como parte de la sociedad, contribuyen al desarrollo de la educación nacional. Les corresponde: Participar en el diseño de políticas educativas, contribuyendo a identificar las demandas del mercado laboral y la relación de la educación con el desarrollo económico productivo del país (...).*  
**(LGE, Art.24, ítem a)**

En el caso de **Costa Rica**, el Artículo 80 de la Constitución de 1949, establece que el Estado estimulará a la iniciativa privada en la educación, de acuerdo con la legislación específica. Posteriormente, la Ley Fundamental de Educación (1957), en su Artículo 48 determina que la responsabilidad del Ministerio de Educación es



“Apoyar a la iniciativa privada y aprovechar la ayuda de las agencias internacionales para el progreso científico y artístico”.

Más recientemente, el Decreto N° 33550-MEP, de 2007, establece el objetivo de regular los estímulos a la iniciativa privada en materia educacional, según el propio texto, “en atención a lo dispuesto por el Artículo 80 de la Constitución Política” (Art. 1°).

El Decreto regula explícitamente los estímulos a la iniciativa privada. El Artículo 1° del referido documento afirma que habrá un instrumento propio para el “otorgamiento del estímulo a cada institución privada” que se denominará “*Contrato de Otorgamiento de Estímulo a la Iniciativa Privada en Materia de Educación por parte del Ministerio de Educación Pública*” (Decreto N° 33550-MEP, 2007, Art.1°).

El Artículo 3° del Decreto presenta una tipología de los estímulos que otorga el Ministerio de Educación y establece la transferencia de recursos económicos, inclusive para el pago de educadores y préstamo o arriendo de instalaciones educativas propiedad del Ministerio de Educación Pública, posibilitando la gestión privada de establecimientos públicos por medio de la cesión de edificios y profesionales.

La Constitución **colombiana**, aprobada en 1991, establece el derecho a la educación (Artículo 44). En los años noventa, específicamente en 1994, La Ley General de Educación (LGE, 1994), en su Artículo 2, utiliza el término “servicio educativo” para referirse a la educación. Sin embargo, el Artículo 67, al determinar que la educación será gratuita en instituciones del Estado, también informa que la gratuidad no perjudicará “el cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”<sup>15</sup>.

En la misma Ley, las instituciones educativas se definen por la prestación del servicio educativo, de conformidad con el Artículo 138:

*Art. 138. (...)Se entiende por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo en los términos fijados por esta Ley.*  
**(LGE, 1994, Art.138)**

15 Fuente:<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

La LGE, en su Artículo 103, dispone que el Estado debe establecer subsidios y créditos para familias de bajos ingresos. Los recursos se destinan al “pago de los gastos escolares de los educandos tales como matrícula, pensiones, uniformes, transporte, textos y materiales educativos, que aquéllas efectúen en establecimientos educativos estatales o privados” (LGE, 1994, Art.103).

Más adelante, líneas de crédito, estímulos y apoyos para establecimientos públicos y privados, que pueden ser realizados por el Estado, son citados: “El Estado establecerá líneas de crédito, estímulos y apoyos para los establecimientos educativos estatales y privados con destino a programas de ampliación de cobertura educativa, construcción, adecuación de planta física, instalaciones deportivas y artísticas, material y equipo pedagógico” (LGE, 1994, Art.185). La transferencia de recursos al sector privado respeta el siguiente criterio: “El Estado estimulará por dichos mecanismos, entre otras, a las instituciones educativas de carácter solidario, comunitario y cooperativo” (LGE, 1994, Art.185).

El Artículo 188 otorga subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para distintos fines, sin comprometer la autonomía del establecimiento: “matrículas y pensiones de acuerdo con las tarifas establecidas para las instituciones educativas estatales, podrá ser en plazas de docentes en comisión, mediante contrato. El subsidio no implica una pérdida de autonomía de la institución de carácter privado para la administración de los recursos humanos, físicos y financieros de la respectiva institución” (LGE, 1994, Art. 188).

La legislación prevé que el Estado fomente la conformación de asociaciones sin fines de lucro dedicadas a la educación escolar, que se financien “con los aportes y pagos de los padres de familia y ayuda del Estado en dinero, especies o servicios a través de los contratos autorizados por el Artículo 355 de la Constitución Nacional” (LGE, 1994, Art.191). El mencionado Artículo constitucional establece que el poder público puede celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad con el fin de impulsar programas y actividades de interés público (Constitución, 1991, Art.355).

La Ley General de Educación de **República Dominicana** (Ley 66, 1997), en su Artículo 4, que establece los principios de la educación nacional, menciona que el Estado, para el cumplimiento de sus deberes en materia de educación, puede contar con la oferta de “entidades gubernamentales y no gubernamentales, sujetándose a los principios y normas establecidas en la presente ley”

(Ley 66, Art.4). El Artículo 13 de la misma Ley reconoce la operación de centros de enseñanza privada acreditados o coauspiciados por el Estado.

En **Chile**, el financiamiento compartido de la educación está explícitamente definido en la Ley General de Educación (LOE, 2009): el sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos (LGE, 2009, Art.4).

El reglamento para subvenciones antecede a la actual Constitución y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza<sup>16</sup>.

La Ley 20.248/2008, a su vez, regula formas de subvención preferencial. En su Artículo 1º, establece que esta subvención será “destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica” (Ley 20.248/08, Art.1º). La legislación indica también que tiene como prioritarios a los estudiantes en situación económica precaria.

La Ley General de Educación (LGE), de 2009, establece las normas para la transferencia de recursos estatales a mantenedores públicos y privados. En su Artículo 46, la ley trata de los “sostenedores” del servicio educativo. Para recibir recursos estatales, los establecimientos tienen que cumplir con los siguientes requisitos:

*Tener un sostenedor. Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Todos los sostenedores que reciban recursos estatales deberán rendir cuenta pública respecto del uso de los recursos y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de los mismos que realizará la Superintendencia de Educación.*

**(LGE, 2009, Art.46)**

<sup>16</sup> Ver el Decreto N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educativos

En el caso de **Bolivia**, la Ley de Educación (LE, 2010) establece en el Artículo 1º que: “El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio” (LE, 2010, Art.1º, ítem 4). Las unidades educativas de convenio son descritas así:

*Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo. Su funcionamiento será regulado mediante reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.*

**(LE, 2010 Art.2 IV, Disposiciones Generales)**

Se ubicaron pocas informaciones sobre los marcos reguladores de la educación haitiana. En particular, se destaca la mención en la Constitución de 1987, en su Artículo 21, respecto a que la educación es responsabilidad del Estado, reconociéndose la existencia de establecimientos privados de enseñanza. Se ubicó también la Ley que creó, en: 2007, la Oficina Nacional de Alianzas en Educación (Office National de Partenariat en Éducation - ONAPE), cuya misión consiste en “a) participar en la elaboración de la política y definición de objetivos del Ministerio de Educación Nacional y de la formación profesional – en lo que se refiere a las asociaciones entre el sector público y no público; b) establecer estructura permanente – alianza activa de asociaciones socio-profesionales y no públicas en la elaboración e implementación de políticas y programas educativos (...); f) promover, crear, organizar y estructurar instituciones y servicios educativos de asociación formada por tres tipos de órganos: de decisión y control, de gestión, estrategia, operación y consultivos”. Esta normativa indica que hay fuerte incidencia del sector privado sobre el sector público<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> El caso haitiano es particularmente problemático, pues se trata de un sector educativo donde la responsabilidad estatal no se ha logrado consolidar, y la oferta pública sigue siendo muy minoritaria (del 10 al 15% de las escuelas), de manera que muy difícilmente se puede hablar de la existencia de un sistema público educativo. Adicionalmente, después del terremoto de 2010, se ha venido consolidando entre las autoridades la idea de que es más viable instituir un sistema generalizado de traslado de recursos públicos hacia las escuelas privadas ya existentes, que fortalecer y ampliar la cobertura de las escuelas estatales. El gobierno vigente ha promovido la política de la llamada “gratuidad”, basándose en la amplificación progresiva de la asignación de bonos parciales o “vouchers” educativos, sistema que ha sido fondeado en principio con préstamos de la banca multilateral, y que pretende ser ampliado a través de la constitución de un fondo educativo nacional, con recursos provenientes de nuevos impuestos.

## 2.1.2 Tendencias compartidas en las legislaciones.

A partir de este examen detallado de la legislación educativa, se puede afirmar que todos los países contemplados en el estudio cuentan con leyes que facultan al Estado trasladar competencias relativas a la provisión de la educación pública para hacia el sector privado.

En esta tendencia general se pueden identificar tres grupos particulares de países: en primer lugar están aquellos que si bien permiten la concesión, la compra de cupos, o el traslado de subsidios a la educación privada, establecen criterios, como por ejemplo, que las instituciones educativas privadas, para ser destinatarias de subsidios, se abstengan de la búsqueda del lucro, o bien que estén ubicadas en zonas donde no llega el Estado que requieren atención prioritaria (Brasil, Ecuador, Argentina, México, Colombia, República Dominicana y Bolivia).

En segundo lugar, está un conjunto de países en donde dichos criterios no parecen estar establecidos, al menos al nivel de la legislación, lo que plantea el interrogante de si la educación privada con fines de lucro puede recibir recursos públicos, y más grave aún, si puede desarrollar una oferta subsidiada publicamente en zonas donde compite con la oferta estatal (Costa Rica y Nicaragua).

En tercer lugar están los casos más extremos y preocupantes, donde la legislación no solo faculta sino que también alienta abiertamente al sector privado (incluso lucrativo) a que amplie su radio de acción en la oferta educativa, y se le asigna al Estado la facultad de promoverlo de manera activa a través, entre otras estrategias, del traslado de recursos públicos al sector privado (Chile, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú). En todos estos casos, se les permite a dichas instituciones cobrar recursos adicionales a las familias, de manera que la financiación de la educación se torna compartida.

En el siguiente cuadro, se resumen las legislaciones por país que permiten, a través de distintos mecanismos, delegar la provisión de la educación del sector público al privado, trasladando para este fin recursos del primero al segundo.

**CUADRO 1. SÍNTESIS DE LEGISLACIONES: TRASLADO DE RECURSOS PÚBLICOS Y FUNCIONES A ENTIDADES PRIVADAS EN EL SECTOR EDUCATIVO.**

PAÍS	LEGISLACIÓN QUE FACULTA EL TRASLADO DE SUBSIDIOS A ESCUELAS PRIVADAS	CONDICIÓN PARA LA SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS PRIVADAS
<b>ARGENTINA</b>	- Asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios de docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes. (LEN, Art. 65)	Se toman en cuenta la función social que cumple la institución educativa en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.
<b>BOLIVIA</b>	- Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio que deberán operar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo (LE, 2010, Art.2 IV Disposiciones Generales).	Fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro.
<b>BRASIL</b>	- Recursos públicos pueden traspasarse a escuelas comunitarias, confesionales o filantrópicas, destinados a becas de estudios para la educación primaria y secundaria en establecimientos privados (CF/88, Art.213)	Escuelas sin ánimo de lucro; y que en caso de cierre destinen su patrimonio a otra escuela comunitaria, filantrópica o confesional, o al sector público.
<b>CHILE</b>	- El sistema educativo será de naturaleza mixta, incluyendo una educación de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y madres de familia y apoderados/as la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos/as (LGE, 2009, Art.4).	“Personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Todos los sostenedores que reciban recursos estatales deberán rendir cuenta pública respecto del uso de los recursos y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de los mismos que realizará la Superintendencia de Educación” (LGE, 2009, Art.46).

<p><b>COLOMBIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Estado establecerá líneas de crédito, estímulos y apoyos para los establecimientos educativos estatales y privados con destino a programas de ampliación de cobertura educativa, construcción, adecuación de planta física, instalaciones deportivas y artísticas, material y equipo pedagógico (LGE, 1994, Art.185).</li> <li>- Subsidios para instituciones privadas sin fines de lucro, sin pérdida de la autonomía del establecimiento, dirigidos a distintos fines: “matrículas y pensiones de acuerdo con las tarifas establecidas para las instituciones educativas estatales, ... plazas de docentes en comisión, mediante contrato. El subsidio no implica pérdida de autonomía de la institución de carácter privado para la administración de los recursos humanos, físicos y financieros de la respectiva institución” (LGE, 1994, Art. 188).</li> </ul>	<p>Instituciones educativas de carácter solidario, comunitario y cooperativo (LGE, 1994, Art.185).</p> <p>Instituciones educativas sin ánimo de lucro (LGE, 1994, Art. 188).</p>
<p><b>COSTA RICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Estado estimulará a la iniciativa privada en el campo educacional, conforme legislación específica. (Constitución)</li> <li>- Contrato de Otorgamiento de Estímulo a la Iniciativa Privada en Materia de Educación por parte del Ministerio de Educación Pública.</li> <li>- Transferencia de recursos económicos, inclusive para pago de educadores/as y préstamo o alquiler de instalaciones educativas de propiedad del Ministerio de Educación Pública, posibilitando la gestión privada de establecimientos públicos por medio de cesión de edificios y profesionales.</li> </ul>	<p>No identificada.</p>
<p><b>ECUADOR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Estado financia total o parcialmente las instituciones fiscomisionales: aquellas cuyos promotores son congregaciones, órdenes o cualquier otra denominación confesional o laica. Son de carácter religioso o laica, de derecho privado y sin fines de lucro.</li> <li>- Las instituciones particulares, que no tengan como objetivo primordial el lucro, pueden firmar convenios con el sector público o privado para el desarrollo de proyectos específicos. (LOEI, Art.55)</li> </ul>	<p>Escuelas de carácter religioso o laicas, de derecho privado y sin fines de lucro.</p> <p>Pueden hacer cobros a las familias, si es insuficiente la financiación que hace el Estado.</p>

<p><b>GUATEMALA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado podrá subvencionar centros educativos privados: los centros educativos subsidiados tendrán exención de “toda clase de impuestos y arbitrios”. (Constitución, 1993, Art.73)</li> <li>- Centros educativos por cooperativa: establecimientos sin fines de lucro, vinculados a la jurisdicción departamental o municipal que prestan servicios educativos con financiamiento de la municipalidad, padres de familia y Ministerio de Educación. (LED, 1993, Art.26).</li> <li>- Las familias son responsables, en conjunto con el poder público, por el financiamiento.</li> </ul>	<p>No identificada.</p>
<p><b>HONDURAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El poder ejecutivo puede conceder becas, transferencias monetarias condicionadas y ayudas de estudios a educandos/as en situación de vulnerabilidad social y excelencia académica, en instituciones educativas no gubernamentales que pueden ser comunitarias, cooperativas, empresariales.</li> </ul>	<p>No identificada.</p>
<p><b>MÉXICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las autoridades “otorgarán estímulos a las organizaciones de la sociedad civil y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza”</li> </ul>	<p>No identificada.</p>
<p><b>NICARAGUA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Centros Educativos Subvencionados</i>: son colegios privados que reciben transferencias de fondos públicos para pago de docentes y personal administrativo, considerados “como personas que laboran al gobierno”. (LGE, 2006, Art.53)</li> </ul>	<p>No identificada.</p>



<p><b>PARAGUAY</b></p>	<p>- Municipios y miembros de las comunidades estimularán acciones de promoción educativa comunal, “fomentando la contribución privada a la educación”. (LGE, 1998, Art.16) El gobierno “promoverá y apoyará la educación a distancia de iniciativa privada (LGE, 1998, Art.60) “Las instituciones educativas privadas estarán exentas de todo tipo de tributos.” (LGE, 1998, Art.150) Estímulos para el desarrollo de programas variados, en instituciones privadas. (LGE, 1998, Art.155) Sistema de subsidio público para estudiar en el sistema privado (Constitución, 1992, Art.80) Si la subvención pública no es suficiente, los padres y madres de familia tienen que aportar al mantenimiento de la escuela.</p>	<p>La subvención es prioritaria para instituciones que cumplan su servicio de función social en los sectores más carenciados y en situaciones de riesgo social (LGE, 1998. Art.66).</p> <p>Los aportes del Estado a las escuelas privadas subvencionadas pueden ser para atender a su funcionamiento o para el pago de los salarios de sus educadores/as.</p>
<p><b>PERÚ</b></p>	<p>- Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la Ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa (Constitución, 1993, Art.17).</p>	<p>Entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos (LGE, 2003, Art.71).</p>
<p><b>REPÚBLICA DOMINICANA</b></p>	<p>- El Estado puede contar para la oferta educacional con “entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley” (Ley 66, 1997, Art. 4).</p>	<p>No identificada.</p>

*Fuente: Constituciones, Leyes mayores de educación, reglamentaciones específicas en educación de cada país.*

## 2.2. Lo que dicen los datos

### 2.2.1. Tendencias de la privatización en las matrículas

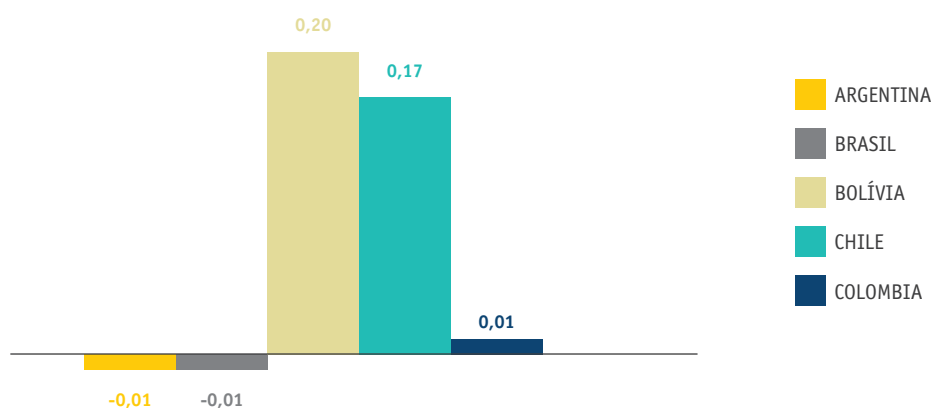
Sobre la base de informaciones oficiales disponibles en sitios de gobierno y documentos de la UNESCO, se indica, para el período comprendido entre 2005/2006 y 2011, la variación relativa en el porcentaje de las matrículas privadas, en comparación con el total de la matrícula, por etapa de escolaridad, para los países en que dichos datos se encontraron disponibles: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia y República Dominicana. Para los otros países, los datos localizados no cumplían con el criterio adoptado para esta comparación.

Un primer aspecto a considerar y que no pudo ser capturado en este estudio se refiere a la propia composición de las matrículas en cada país, es decir, lo que en estadísticas educativas se considera la matrícula pública. Por esta razón, un análisis más detallado y que desagregue los datos sería recomendable con el propósito de identificar el volumen de matrículas acarreado por el sector privado lucrativo (mercado propiamente dicho) y por el no lucrativo, incluso porque este mecanismo puede funcionar como cuasi mercado, conforme declaraciones de los segmentos entrevistados. Puede ocurrir también, que lo que es contabilizado como matrícula pública corresponda a oferta privada que está siendo financiada con subsidio público, e igualmente, la cifra de matrícula privada puede estar incluyendo diversas modalidades de subsidio público como los que se describieron en el acápite anterior, al momento de analizar las regulaciones existentes. Ambos fenómenos deberían ser caracterizados a través de la información de las matrículas, pero ella aún no es dispuesta por parte de las autoridades, con la debida desagregación, lo que representa una gran limitación para el debate público al respecto.

Un segundo aspecto se refiere a la variación de nomenclatura entre los países y en la composición en años de las diferentes etapas de escolaridad destacadas aquí. De esta forma, se denomina Educación en la Primera Infancia, al período inicial del ciclo educativo que va antes de la educación primaria; Educación Básica al período de escolaridad que incluye la primaria y la secundaria baja, y a la Educación Media como la secundaria alta, que es la etapa que le precede inmediatamente a la educación superior. Se buscó, de esta manera, dialogar con la definición de los distintos sistemas nacionales de educación. Creemos que esta variación no afecta lo que queremos profundizar: la relación entre matrículas privadas y públicas.

Al respecto hay que decir que, en general, para los países considerados, se percibe una tendencia a la disminución de la participación de la oferta pública, conforme se muestra a continuación.

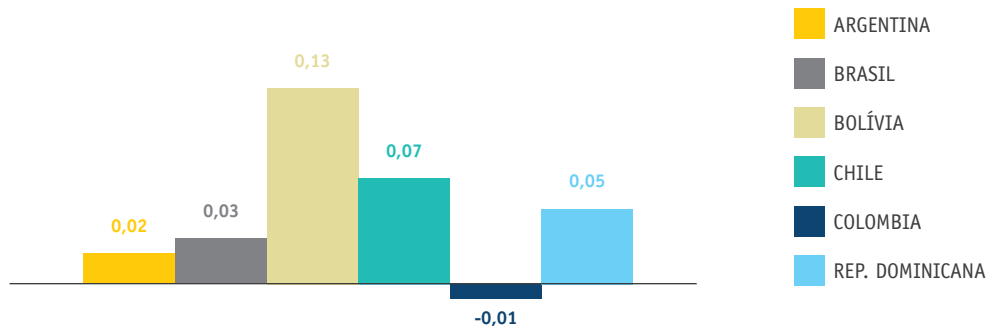
**GRÁFICO 1. VARIACIÓN DE LAS MATRÍCULAS PRIVADAS EN RELACIÓN AL TOTAL DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA. 2005/06 - 2011.**



*Fuente:* INEP (Brasil); Relevamientos Anuales 2000 a 2011, DINIECE, Ministerio de Educación (Argentina); Ministerio de Educación Nacional República de Colombia; Consejo Nacional de Educación (CONED) - Argentina; Consejo Nacional de Rectores - Costa Rica; Ministerio de Educación de Ecuador; Instituto Nacional de Estadística (INE), Sistema de Información Educativa (SIE) - Bolivia; Secretaría de Educación - México; Ministerio de Educación - Paraguay; Ministerio de Educación - Censo Escolar - Perú; Asamblea Nacional de Rectores, Secretaría de Educación- República Dominicana; Secretaría de Educación de Honduras.

Brasil y Argentina amplían en un 1% las matrículas de atención pública de niñas y niños pequeñas/os, en los demás países la proporción se mantuvo inalterada o hubo aumento de la atención privada. En este último caso, llama la atención la situación de Bolivia con un 20% de aumento en la atención privada y Chile con el 17%. La República Dominicana presenta un crecimiento de un 1% en el intervalo considerado.

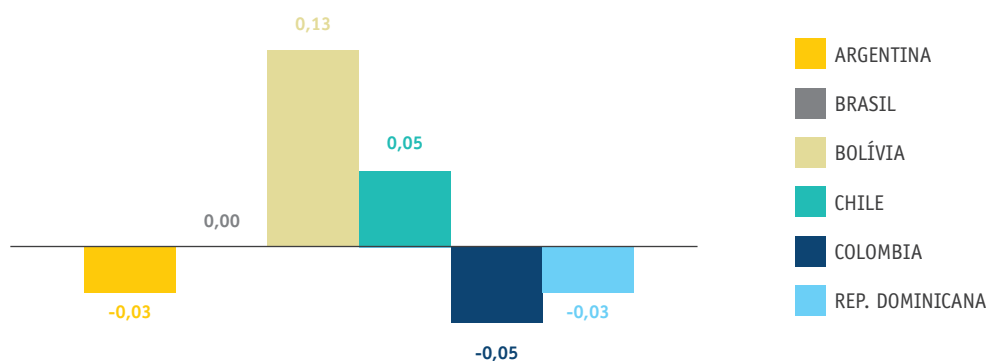
**GRÁFICO 2. VARIACIÓN DE LAS MATRÍCULAS PRIVADAS EN RELACIÓN AL TOTAL DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. 2005/06 - 2011.**



*Fuente: INEP (Brasil); Relevamientos Anuales 2000 a 2011, DINIECE, Ministerio de Educación (Argentina); Ministerio de Educación Nacional República de Colombia; Consejo Nacional de Educación (CONED) - Argentina; Consejo Nacional de Rectores - Costa Rica; Ministerio de Educación de Ecuador; Instituto Nacional de Estadística (INE), Sistema de Información Educativa (SIE) - Bolivia; Secretaría de Educación - México; Ministerio de Educación - Paraguay; Ministerio de Educación - Censo Escolar -Perú; Asamblea Nacional de Rectores, Secretaría de Educación- República Dominicana; Secretaría de Educación de Honduras.*

En el caso de la Educación Básica, que en la mayoría de los países constituye el núcleo de escolaridad obligatoria, se nota un aumento de la oferta privada en todos los países que disponen de datos. En el caso colombiano es necesario tener en cuenta que el gráfico no desagrega las distintas modalidades de prestación del servicio público, en la que se incluye el traspaso de recursos a entidades privadas, sea en la modalidad de escuelas concesionadas, o bien en la modalidad de compra de cupos escolares. Ambas modalidades han registrado un crecimiento en la última década en este país, en el contexto de la introducción de “nuevos modos de gestión” del servicio educativo a partir de la Ley 715 de 2001. Algo parecido sucede en el caso argentino, donde el Estado traslada recursos a escuelas privadas, y en las estadísticas este segmento aparece como parte de la oferta de responsabilidad del Estado. Además de esto, se destaca el crecimiento de la matrícula privada para Bolivia (13%) y Chile (7%) durante el periodo.

**GRÁFICO 3. VARIACIÓN DE LAS MATRÍCULAS PRIVADAS EN RELACIÓN AL TOTAL DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN MEDIA. 2005/06 - 2011.**

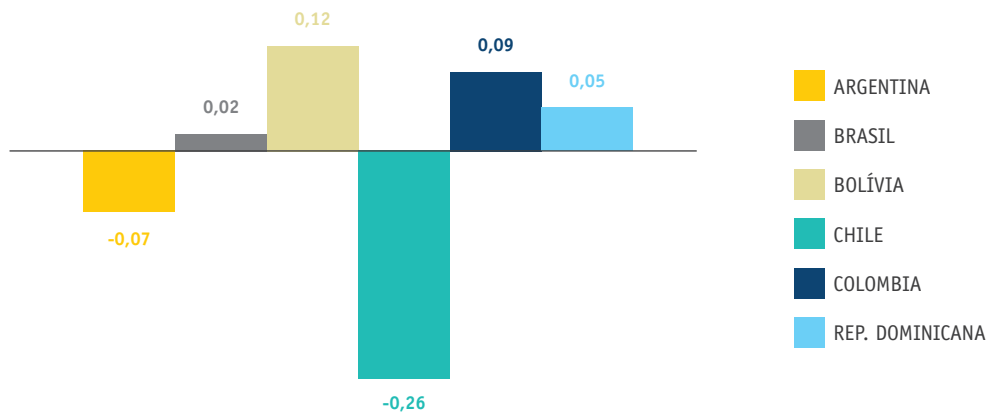


*Fuente: INEP (Brasil); Relevamientos Anuales 2000 a 2011, DINIECE, Ministerio de Educación (Argentina); Ministerio de Educación Nacional República de Colombia; Consejo Nacional de Educación (CONED) - Argentina; Consejo Nacional de Rectores - Costa Rica; Ministerio de Educación de Ecuador; Instituto Nacional de Estadística (INE), Sistema de Información Educativa (SIE) - Bolivia; Secretaría de Educación - México; Ministerio de Educación - Paraguay; Ministerio de Educación - Censo Escolar -Perú; Asamblea Nacional de Rectores, Secretaría de Educación- República Dominicana; Secretaría de Educación de Honduras.*

Para la educación media, los datos disponibles para Argentina, Colombia y República Dominicana indican expansión de la matrícula en el sector público, mientras los demás países aumentaron la matrícula en establecimientos privados. Si bien en Bolivia se presenta un crecimiento del 13% en las matrículas privadas, hay que señalar que en los últimos años este crecimiento se ha estancado, y la matrícula pública aumentó mucho más rápido, en cerca de un 50% a partir de 2010.

El último gráfico muestra los datos para la educación superior. Aun considerando que no se incluye en este mapeo un análisis en profundidad de las tendencias para esta etapa de escolaridad, la información indica procesos de privatización que merecen atención. Con la excepción de Bolivia, seguida de Argentina, los otros países aumentaron la proporción privada de la atención en educación superior, con énfasis en Chile (12%).

**GRÁFICO 4. VARIACIÓN RELATIVA DE LAS MATRÍCULAS PRIVADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 2005/06 - 2011.**



*Fuente:* INEP (Brasil); Relevamientos Anuales 2000 a 2011, DINIECE, Ministerio de Educación (Argentina); Ministerio de Educación Nacional República de Colombia; Consejo Nacional de Educación (CONED) - Argentina; Consejo Nacional de Rectores - Costa Rica; Ministerio de Educación de Ecuador; Instituto Nacional de Estadística (INE), Sistema de Información Educativa (SIE) - Bolivia; Secretaría de Educación - México; Ministerio de Educación - Paraguay; Ministerio de Educación - Censo Escolar -Perú; Asamblea Nacional de Rectores, Secretaría de Educación- República Dominicana; Secretaría de Educación de Honduras.

## 2.2.2. El sector educativo en las bolsas de valores: financierización y endoprivatización de la educación pública.

A partir de la indagación en los sitios web de las bolsas de valores se identificaron dos países, entre todos los incluidos en este mapeo, en los que hay empresas en el área de la educación que cuentan con capital abierto en bolsa: Brasil y Ecuador.

En Brasil, cinco grupos empresariales tienen acciones en la bolsa, tres de los cuales trabajan en la educación superior - *Anhanguera Educacional Participações S.a.*; *Ser Educacional Y Kroton Educacional S.A.*<sup>18</sup>- y dos de ellos en la educación básica - *COC/SEB* y *Abril Educação*. Para efectos de la encuesta desarrollada, centrada en la educación básica, se destaca la actuación de los dos últimos grupos.

<sup>18</sup> Sobre la financierización de la educación superior en Brasil ver Oliveira (2009) y Sguissardi (2013). Al respecto también hay que señalar que en los meses recientes, durante el proceso de edición de este mapeo, dos de estas tres empresas, Anhanguera Educacional y Kroton, cada una de ellas con capitales cercanos a 3500 millones de dólares y 7200 millones de dólares, respectivamente, entraron en un proceso de fusión para establecer lo que podría ser el más grande grupo de educación privada a nivel global.

En Ecuador se ubicó al *Centro Educacional Integral (CENEICA)*, colegio privado de origen confesional católico.

Consideramos que la tendencia a la financiarización de la educación pública, tema que se quiere destacar en este estudio, está más desarrollada en Brasil. El proceso difiere de la tradicional apertura de las empresas de capital privado que “comercializan” la educación en la esfera del mercado, en la medida en que ahora los “activos” son las matrículas potenciales en las redes públicas de educación (Adrião et al, 2009 y Adrião, 2009). Los productos y servicios disponibles se presentan como paquetes o “sistemas privados de educación” y se venden a todos los niveles gubernamentales y a escuelas privadas.

A lo largo de este proceso, se observa una tendencia a la oligarquización del mercado educativo privado propiamente dicho, que se manifiesta en la gran cantidad de fusiones en la región, y en la creciente presencia de las empresas transnacionales. Este es el caso de *Pearson*<sup>19</sup>, de *Santillana*<sup>20</sup> y de varios fondos de inversión, como la *KKR*<sup>21</sup>.

Estos grupos de negocios han desarrollado alianzas con el sector público para poner en práctica, entre otras cosas, los sistemas privados de educación en las redes públicas. *Pearson*, en 2010, compró en Brasil el grupo *Sistema de Educação Brasileira (SEB)*<sup>22</sup> y en colaboración con la multinacional *Telefónica*, amplía sus operaciones en el ámbito de los contenidos digitales educativos para América Latina. *Santillana* desarrolló el *Sistema UNO de Enseñanza* adoptado en las escuelas públicas y privadas de Brasil y México, y que se ha expandido en Colombia, Argentina y Perú. El tercer grupo con capital abierto en Brasil es *Abril Educación*, constituido por grandes editoriales y vinculado a uno de los mayores grupos de comunicación en América Latina.

19 *Pearson (PLC)* es una multinacional británica con sede en Londres que viene haciendo cada vez más presencia en América Latina. Como tal, es la mayor compañía de servicios educativos y editora de libros del mundo, dueña del *Financial Times Group* y de *Penguin Books*. *Pearson* está apuntando a crecer hacia los mercados digitales, y los mercados educativos en economías emergentes, entre ellos los latinoamericanos.

20 Presente en 15 países de América Latina y el Caribe, el Grupo *Santillana* es el brazo editorial de *PRISA* - la principal empresa de comunicación de España. Tiene negocios en distintos frentes: editorial; servicios de asesoría al sector público y privado en materia de educación – inclusive con la venta de sistemas de evaluación educativa y formación de docentes; y venta de “sistemas de enseñanza” de lenguas, entre otras. En Brasil, a través de la *Fundación Santillana*, promueve seminarios y actividades con el propósito de incidir por una “agenda nacional de educación”; para esto mantiene el proyecto *Escolas de Valor*, para “difundir buenas prácticas en la escuela brasileña”. Cuenta con alianzas con *UNESCO* y la *Fundación Telefónica*. En todos los países donde actúa, ofrece libros de texto, materiales y proyectos educativos integrales para todas las etapas de enseñanza, contenidos digitales, productos editoriales, materiales y cursos de enseñanza de idiomas. La educación es su mayor fuente de ingresos, resultando en 492 millones de euros anuales.

21 *KKR & Co. L.P.* es un fondo multinacional de inversiones, de origen norteamericano, que se ha especializado sobretudo en operaciones de compra de empresas a partir del crédito, apalancando los préstamos en las promesas de rendimiento futuros de las empresas compradas. En el caso del mercado educativo latinoamericano, los programas masivos de subsidios y compras públicas de cupos para las instituciones privadas, han atraído de manera notable la atención de este tipo de fondos.

22 En 2010, el Grupo *COC - SEB* divulgaba a los inversionistas interesados el siguiente mensaje “*SEB cree que el segmento de asociaciones públicas presenta oportunidad de crecimiento, con un mercado potencial de 24,3 millones de alumnos en Brasil, según el INEP/MEC. Esas asociaciones permiten diluir costos relacionados con la elaboración de material didáctico de la compañía con la distribución de sus colecciones a una gran cantidad de alumnos de la red pública de educación*”.

## 2.3. Lo que dicen las y los activistas del campo educativo

Este ítem presenta los resultados de las respuestas al cuestionario aplicado a miembros de las redes de la sociedad civil y un conjunto de académicos/as que trabajan por el derecho humano a la educación de acuerdo al procedimiento metodológico planteado en la introducción de este informe. La información está ordenada y organizada de acuerdo con el marco conceptual definido para este mapeo. Compara las declaraciones de las personas encuestadas respecto a los tres bloques de preguntas relacionadas con las formas de privatización consideradas en este estudio: la *privatización exógena*, la *privatización endógena*, y la *gobernanza corporativa*.

### 2.3.1. La *privatización exógena*

La forma exógena de privatización fue abordada de tres modos diferentes: a) la oferta de educación del sector privado con subvención pública; b) la subvención pública a la demanda; y c) la educación pública como campo para el logro de beneficios económicos privados, tal y como se muestra a continuación.

La variación en las respuestas de las y los entrevistados acerca de cómo se materializan estas formas, permite captar la existencia de diferentes formatos en una misma modalidad, sobre todo cuando se trata de subvenciones públicas para la provisión de educación privada.

#### a) La oferta de educación del sector privado con subvención pública.

Esta forma de privatización es reconocida por la mayoría de las 16 personas que respondieron al cuestionario, es decir, 81,25%, de a cuales 13 reportaron que se han producido subsidios de esta naturaleza en sus países.

Casi todos los países de los cuales las y los activistas respondieron a la encuesta afirmaron reconocer la incorporación de esta forma de privatización en sus contextos nacionales



(Honduras, Perú, Argentina, Brasil, Ecuador, Chile, Colombia, México y Nicaragua). Solamente, las y los participantes de Guatemala y Bolivia reportaron que ignoran la vigencia de esta modalidad.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta las diferencias en el contenido de las respuestas, cuestión que indica la variedad de los procesos de privatización en curso en cada país. Las coaliciones de Ecuador y Brasil, por ejemplo, ponen de manifiesto la presencia de un modelo de gestión privada en las escuelas públicas establecida por el gobierno, acercándose a las formas endógenas de privatización, como podemos observar en la respuesta de la coalición de Ecuador:

*existe una nueva tendencia por asumir procesos de “acreditación” de establecimientos para bonificar por logros, similar a los procesos privados, y en la “matriculación” de estudiantes a que cumplan algunos requisitos para su ingreso, sobre todo por el tema de mejores calificaciones*  
**(Contrato Social por la Educación, Ecuador)**

La coalición de Nicaragua, por su parte, reconoce que en el pasado se había presenciado el formato de “pago de aranceles ‘voluntarios’, pero obligatorios”. Sin embargo, afirma que la práctica ya no se produce<sup>23</sup>.

Por último, otra respuesta muy específica viene dada por un académico peruano, para quien hay una liberación del mercado educativo. Según él, no se observa la transferencia de escuelas públicas al sector privado, sino más bien el estímulo de “crear escuelas privadas de bajo costo para los pobres”. Hay que señalar que algunas instituciones financieras multilaterales como el Banco Mundial y el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) de Reino Unido<sup>24</sup>, han impulsado este tipo de medidas en el ámbito internacional y han aportado recursos para su financiamiento, ampliando de manera importante la cantidad de niños/as que asisten a este tipo de escuelas privadas<sup>25</sup>.

23 No obstante, este es un tópico susceptible de profundizar, pues por otras fuentes de información se tuvo noticia de la existencia de algunas prácticas de traslado de recursos públicos a escuelas privadas en Nicaragua, con el ánimo de pagar el personal docente, y la habilitación para cobrar aranceles, si bien su coste es bajo.

24 Véase, a respecto, el informe *Lucrando con la Pobreza*, de Nuevo: [http://www.globaljustice.org.uk/sites/default/files/files/resources/profitting\\_from\\_poverty\\_again\\_dfid\\_global\\_justice\\_now\\_1.pdf](http://www.globaljustice.org.uk/sites/default/files/files/resources/profitting_from_poverty_again_dfid_global_justice_now_1.pdf)

25 Acerca del caso de Pakistán ver: <http://www.brettonwoodsproject.org/es/2013/12/apoyo-del-banco-mundial-y-del-dfid-las-escuelas-privadas-de-bajo-costo-esta-disminuyendo-la-equidad-en-la-educacion/>

Las otras respuestas positivas abarcan distintas posibilidades de transferencia de recursos públicos al sector privado. En este caso, se encontraron dos formatos distintos: la transferencia de fondos públicos a las organizaciones privadas (para uso general o para rubros específicos), y la transferencia de la gestión completa de las escuelas públicas a las entidades privadas (concesión de escuelas públicas).

En el primer formato los ejemplos más característicos son las fundaciones (vinculadas o no a grupos empresariales) y las organizaciones religiosas que toman la oferta educativa a través de convenios u otras formas de acuerdo con el Estado. Este formato se identifica en seis países: Brasil, Argentina, Ecuador, Colombia, Honduras y Chile.

La coalición chilena, al presentar las principales características de esta forma de privatización, destaca su crecimiento en el país, registrando un aumento significativo en establecimientos: “particulares subvencionados (gestión privada) en desmedro de la educación administrada por el Estado (30% en la actualidad). Hace 20 años era a la inversa”.

Asimismo, otras respuestas identificaron la transferencia de fondos públicos a entidades privadas con fines específicos, tales como pagos a las maestras y maestros. La respuesta de la coalición hondureña ejemplifica el formato: mientras se observa la transferencia de fondos a las fundaciones encargadas de la educación en la primera infancia, el (la) representante también identifica “el traslado de recursos a la sociedad de padres de familia para el pago a los maestros”. Así como la coalición hondureña, también reconoció dicha transferencia la coalición peruana.

En el segundo formato se consideran las respuestas que indican que existe la transferencia al sector privado de la gestión completa de los establecimientos públicos, llamada en algunos contextos concesión educativa. Al respecto, las y los activistas encuestadas/os de Argentina, Colombia, Brasil y Honduras identificaron que en sus países se viene utilizando este mecanismo. Si bien se trata de colegios públicos, el Estado entrega su administración a organizaciones privadas.

Entre las personas encuestadas que reconocen la oferta de educación por el sector privado con subvención pública, en cualquiera de sus dos modalidades, el 77% indica que el modelo presenta tendencia de crecimiento. Este es el caso de Honduras, Brasil, Colombia, Argentina, Chile, México y Ecuador. En el caso peruano las personas entrevistadas no identificaron una tendencia de crecimiento.

Para la mayor parte de las personas que respondieron a la encuesta, son las entidades sin fines de lucro, especialmente vinculadas a la Iglesia Católica y sus órdenes religiosas, las responsables de la mayoría de los establecimientos públicos administrados por el sector privado. Las subvenciones públicas al sector privado para la oferta educativa no fueron detectadas en los casos de Bolivia y Guatemala.

En el caso de Honduras, la relevancia de los subsidios gubernamentales para segmentos similares se presenta como un mecanismo que se ha utilizado para ampliar la cobertura educativa de los pueblos indígenas. De acuerdo con esta coalición, “en el caso de la escuela rural, es el único mecanismo con el cual se ha logrado cobertura, con las escuelas PROHECO y para los pueblos indígenas el cumplimiento se ve como positivo”.

En cuanto al investigador peruano, se deduce de su respuesta que hay dos formas en las que se produce la transferencia de recursos públicos al sector privado: una es la liberalización del mercado y la otra el modelo de escuelas confesionales que son subvencionadas públicamente, lo que induce la escisión de la población estudiantil, de manera que en dicho sistema cada cual “tiene la educación que las familias pueden pagar”.

Las y los activistas de Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador tienen serias críticas sobre la presencia e impactos de esta forma de privatización en sus países, poniendo de relieve problemas tales como la descalificación del servicio público, la pérdida de autonomía de los establecimientos, la ausencia de control pedagógico y financiero de los establecimientos, además de la mala utilización de los recursos públicos. La crítica también se ocupa de cuestiones como la transformación de la educación en servicio, y de los sujetos de derecho en consumidores/as, así como el aumento de la desigualdad en la oferta educativa. A continuación ofrecemos algunas declaraciones como ejemplo:

*El argumento por el que se sostiene y amplía la estructura del sistema de subsidios privados tiene que ver con el menor costo por estudiante. El sistema privado genera cierta diversidad en la calidad de la educación argentina, reduciéndose significativamente la calidad del sistema público. Según informes producidos, en el sistema de subsidios predomina la opacidad y la discrecionalidad política en el proceso de asignación de los aportes. No se establecen en la normativa claros criterios para el monto global anual de subsidios ni su distribución entre las y los solicitantes.*  
**(CADE, Argentina)**

*Los procesos de matriculación se configuran en procesos de exclusión precisamente de aquellos sectores que menos recursos y oportunidades han tenido.*

**(CSE, Ecuador)**

*La implementación de este modelo ha desestimulado la inversión pública en educación, ha desmejorado la calidad y ha generado una pérdida de autonomía de la educación pública como proceso. Se ha creado un incentivo perverso a actores interesados principalmente en captar rentas más allá de prestar un servicio educativo de calidad.*

**(Investigador, Colombia)**

*Se pierde el proyecto de nación en detrimento de lo público y de la formación del talento humano, que responda a los principios de construcción de ciudadanía y de la democracia, y en últimas del Estado Social de Derecho.*

**(CCDE, Colombia)**

## **b) La subvención pública a la demanda**

Este segundo tipo de privatización exógena fue identificado en tres países: Brasil, Chile y Colombia. Respondieron positivamente investigadores/as y miembros de las coaliciones en Brasil y Colombia y el miembro de la coalición chilena, para un total de cinco respuestas.

Las y los participantes colombianas/os informan que no se trata exactamente de un sistema de cupones que se les entregan a las familias, ya que el Estado anualmente selecciona y contrata a escuelas privadas en que las y los estudiantes pueden ser matriculados, de manera que no hay elección por parte de los hogares. Se destacan las directrices derivadas de las Leyes 60 de 1993 y 715 de 2001:

*la capacidad de los entes territoriales de contratar cupos escolares con entidades escolares privadas, esto se llama complemento a la capacidad de oferta educativa, la cual funciona de dos maneras:*

- a. Mediante la “compra” de cupos educativos en instituciones escolares, con un costo per cápita estándar;*
- b. Mediante la financiación de docentes en instituciones privadas, pagados con recursos públicos.*

**(Investigador, Colombia)**

En el caso brasileño, se menciona el subsidio a matrículas privadas en organizaciones privadas de educación en la primera infancia y de Educación Superior. En Chile, se reporta la existencia de diversas formas de subvenciones a las y los estudiantes, incluyendo: transferencia fija per cápita; aporte a la construcción de escuelas y subvenciones específicas para estudiantes en situación de vulnerabilidad social. El chileno, se ha convertido en el único caso en toda la región que ha generalizado la asignación de bonos a estudiantes y la selección de la escuela por parte de las familias.

Las personas encuestadas informaron el período en que se ha iniciado esta modalidad: tanto Colombia como Brasil indican la década de 1990, mientras que el encuestado chileno menciona la década anterior (1981-1990). En los tres países esta forma de privatización está presente en toda la educación básica.

En Colombia y Chile, las personas encuestadas afirman que hay muchas escuelas privadas que se benefician de esta forma de privatización, dejando la responsabilidad de la contratación de las mismas a los Ministerios de Educación o autoridades territoriales.

Para las y los encuestadas/os que identificaron la duración de estos mecanismos de subsidio al sector privado, la modalidad genera desde la desregulación de la educación, a la proliferación de grupos que se sirven de los recursos públicos, por lo que constituye una amenaza para el derecho a la educación. Según lo observado en Colombia:

*Se han creado circuitos de corrupción que impiden que los contratos de compra de cupos con estos colegios se terminen. En casos como el de Cartagena o Bogotá, las y los funcionarias/os que han intentado revertir esta práctica privatista, han recibido amenazas contra su vida*

**(Investigador, Colombia)**

### c) Educación pública como campo para el logro de beneficios económicos privados.

Esta forma de privatización es identificada en gran medida por las coaliciones y los investigadores/as. Entre las 16 respuestas al cuestionario, 13 fueron positivas y en 10 países se identificó la modalidad.

Considerando los 11 países que respondieron a la encuesta, sólo en Nicaragua no existe una percepción de este tipo de privatización.

El conjunto de los productos adquiridos por los diferentes niveles de gobierno incluye materiales educativos (de libros de texto a los notebook), la formación de docentes y/o otros/as profesionales, tecnologías educativas y de gestión, servicios de transporte, equipos de laboratorio, uniformes, comidas escolares, muebles, artículos de limpieza, entre otros.

La compra de libros de texto, materiales didácticos y servicios para la formación de profesionales se mencionaron con mayor frecuencia entre los productos y servicios adquiridos a organizaciones privadas. En cuanto a la provisión de libros, diversos grupos de negocios fueron citados por diferentes países como *Santillana*, *Norma* y *Artemis Edinter*. Los cursos son ofrecidos, según las respuestas, por fundaciones, universidades y diversas empresas. También fueron mencionados grupos de telefonía e informática, como *Telefónica*, *Vivo* e *Intel*.

En Guatemala, Argentina, Honduras, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile y México se identifica la propagación de esta modalidad a nivel nacional.

Las esferas encargadas de las compras o contratos son, en general, las diferentes instancias de gobierno responsables de la oferta educativa, desde el Ministerio de Educación a las autoridades locales. Sin embargo, en Colombia, Chile y México se informa que existe la posibilidad de que sus propias unidades escolares hagan compras.

Al evaluar la modalidad de privatización, teniendo en cuenta las consecuencias para la garantía de la educación como un derecho, se reunieron declaraciones con distintas posiciones.

Las críticas formuladas por las coaliciones y las y los investigadoras/es se dirigen a cuestiones como la desigualdad producida, o el desarrollo de una cultura privatizada, tal y como la coalición mexicana lo observa:

*Estado se va incorporando cada día más a los padres de familia a financiar varios procesos de gestión en las escuelas. Se va generando una cultura de emprendimiento que va fortaleciéndose con una fuerte presencia de empresas refresqueras, uniformes escolares y materiales educativos.*

**(ICE, México)**

En el caso brasileño, el investigador recuerda la violación de los principios constitucionales:

*Las principales consecuencias son la violación de los principios constitucionales y democráticos como la libertad de enseñanza, la gestión democrática y los valores de mercado difundidos, además de materiales estándar, cuyo modelo se replica.*

**(Investigador, Brasil)**

En la formación del profesorado, la coalición argentina registra:

*La formación docente debe proveerse desde instancias públicas, no privadas, ya que genera desigualdad en la calidad de formación, inequidades en el acceso a la formación docente y un “mercado” de compra de puntajes que no refleja la formación real de las y los docentes. (CADE, Argentina)*

Sin embargo, el investigador boliviano tiene dudas sobre si en realidad es un modelo de privatización. En sus palabras:

*No estoy completamente seguro si es un modelo de privatización, ya que la demanda de estos servicios se da por la poca capacidad del Estado para cubrir estas demandas, sólo algunos programas específicos llegan a todos, los otros deben ser cubiertos por los gobiernos municipales para mejorar la calidad de la educación en el medio local.*

**(Investigador, Bolivia)**

En el mismo sentido, la coalición peruana, cree que esta modalidad puede ser beneficiosa:

*El modelo puede ser evaluado como beneficioso en tanto el Ministerio de Educación o los Gobiernos Regionales no tienen capacidad de producción de los materiales antes señalados, con excepción de los textos escolares en lenguas indígenas. Todos los productos se distribuyen gratuitamente a las y los escolares.*

**(CPDE, Perú)**

## 2.3.2. La privatización endógena

### a) Cuasi-Mercado

Entre las 16 personas encuestadas, siete identifican la existencia de un cuasi-mercado educativo: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Honduras.

Informaciones sobre la iniciación de esta forma de privatización solamente fueron proporcionadas por cuatro encuestados/as: en Colombia comienza en esta primera década del siglo (2001-2010), en el caso de Brasil, en la década anterior (1991-2000) y Chile, en la década de 1980 (1981-1990).

En cuanto a la difusión, un entrevistado (coalición argentina) hizo hincapié en la educación primaria. Las otras encuestas informaron que se extienden a lo largo de la educación básica y educación superior. El conjunto de las respuestas indica que la difusión es a nivel nacional.

La coalición argentina destaca que los medios de comunicación socializan los resultados de las evaluaciones nacionales, incluyendo el establecimiento de clasificaciones. La coalición chilena subraya la presión sobre las escuelas para lograr buenos resultados



en exámenes estandarizados, lo que alimenta la construcción de los ranking que determinen la distribución de recursos y la selección de los estudiantes, situación también identificada en Honduras, aunque menos visible.

La coalición e investigador colombianos, por su parte, identifican la presencia de un cuasi-mercado de carácter restringido:

*En realidad se da un cuasi-mercado restringido, pues lo que se estableció en el **modelo de descentralización colombiano** fue la **asignación de recursos por capitación, de manera que se envían los recursos del nivel nacional a las entidades territoriales de acuerdo a la cantidad de niños/as matriculados/as**, lo que supuestamente incentivaría la búsqueda de las y los estudiantes por parte de las instituciones públicas para insertarlas/los al proceso educativo. Esto ha generado una asignación de recursos que favorece los lugares en donde hay aglomeración de la población, y ha debilitado la educación en zonas rurales o de frontera.*  
**(CCDE, Colombia)**

También en relación con Colombia, el investigador señala que existen diferentes procesos de inducción de sistemas de mercado “y depende de la capacidad, y del horizonte de la política, fijado por cada entidad territorial” (investigador, Colombia).

En Brasil, de acuerdo con la investigadora encuestada, el cuasi-mercado es principalmente cierto en la construcción de alianzas entre los sectores públicos y organizaciones privadas con proposiciones y prácticas competitivas típicas del mundo empresarial. La investigadora, por lo tanto, pone de relieve el papel del sector privado en la difusión de esta modalidad.

Para la coalición chilena, la característica destacada en el casi mercado se refiere a obligación de la obtención de resultados en pruebas estandarizadas y *ranking*, condicionando la entrega de recursos y la selección de estudiantes.

La coalición chilena destaca como consecuencia del cuasi-mercado en la educación la “selección y exclusión de estudiantes para demostrar resultados. La competencia entre profesoras/es (para la obtención de recursos adicionales a su sueldo) en desmedro de

la colaboración” (Coalición, Chile). También lo señala así la coalición de Argentina al afirmar que los mecanismos de cuasi-mercado “rompen con el criterio de igualdad de acceso al derecho a una educación de calidad” (CADE, Argentina).

En el caso colombiano, la forma del sistema educativo “genera una lógica que transforma a las rectoras y rectores de las instituciones educativas en gerentes interesadas/os en el número de estudiantes atendidos que garantizan el acceso a mayor cantidad de recursos” (CoaliciónCCDE/investigador, Colombia). En esta misma vía, se destaca la afirmación del investigador de este país sobre la falta de estudios que analicen las formas de endoprivatización en la educación pública, y en particular visibilicen los impactos “sobre las transformaciones en la gestión interna y las tensiones que esto genera sobre los miembros de la comunidad académica” (investigador, Colombia).

Respecto a la introducción de prácticas mercantiles entre escuelas también se consultó a otros niveles de la administración pública, identificándose la presencia de esas prácticas en ocho países, entre los 11 en que se obtuvo respuesta al cuestionario. Ellos son Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Honduras, México y Perú.

En resumen, se identificaron numerosas consideraciones críticas por parte de las personas encuestadas en relación a las consecuencias de este esquema de privatización para la realización del derecho a la educación, teniendo en cuenta los riesgos para la democracia y la producción de desigualdades”. Se destacaron aspectos como: los mecanismos de evaluación de los sistemas educativos, las formas de asignación de recursos que en la práctica transforman líderes en gerentes interesadas/os en incrementar el número de estudiantes, las premiaciones de los gobiernos subnacionales, la compra de sistemas de educación privada, la contratación de docentes en las escuelas subvencionadas sin derechos laborales o una remuneración adecuada, la fragmentación de la educación, el énfasis en las evaluaciones del desempeño; y programas como *Escuela de Calidad* en México, que de acuerdo con la coalición de este país implica que:

*Hay que estar dentro de ... parámetros de gestión predeterminados para poder acceder a los recursos económicos para el mejoramiento material de la institución y la compra de materiales educativos.*  
**(ICE, México)**

Como las respuestas indican, este también es un modelo reciente de privatización en la mayoría de los países: cuatro países indican la década 2001-2010 (Ecuador, Colombia,

Perú y Brasil) y dos países “después” de 2010 (Argentina y Honduras). La coalición chilena identifica el comienzo de estas prácticas en la década de los ochenta, mientras que la coalición mexicana identifica la década de los noventa. A pesar de tener un origen reciente, su extensión es nacional en seis países (Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México). Solo en dos de los casos (Perú y en Argentina) se ha difundido de manera restringida y a nivel subnacional (departamentos, provincias, municipios).

Al evaluar el impacto de la *Nueva Gestión Pública* (NGP) en el derecho a la educación, Brasil y Argentina destacan la profundización de la desigualdad, también indicada por la coalición del Ecuador al señalar que:

*El modelo pretende no solo una gestión de eficiencia sino que tiene repercusiones en la calidad a través de la “excelencia” donde se privilegian los resultados y logros, lo que es excluyente para los sectores que menos oportunidades han tenido.*

**(CSE, Ecuador)**

Las otras respuestas también critican los impactos de esta modalidad de privatización. Las personas encuestadas consideran que la introducción de la NGP afecta negativamente la garantía del derecho a la educación. En el caso de Colombia, el investigador señala la fuerza de las maestras y maestros organizadas/os en su central sindical como mecanismo para detener la aplicación de medidas que implican aspectos promocionados por la NGP, y que afectan directamente sus condiciones de trabajo (pruebas estandarizadas, cambios en la profesión docente, entre otros).

## **b) La gestión de profesionales de la educación por resultados**

Esta modalidad es identificada por investigadores/as y miembros de las coaliciones entrevistadas cinco países: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México.

Las características de la modalidad se describen como diferenciación en la remuneración o mantenimiento de contratos docentes dependientes de evaluaciones de desempeño, tal y como se lee en la respuesta de la coalición ecuatoriana:

*La evaluación a docentes y el ingreso de nuevas/os docentes se miden a través de pruebas estandarizadas; sin embargo no se han mejorado sustancialmente los procesos de formación inicial y capacitación docente.*

**(CSE, Ecuador)**

El investigador colombiano informa que en la concesión de los colegios, la continuidad de los contratos y el sistema de pago dependen de las evaluaciones de desempeño de las y los profesionales. En el caso brasileño, la investigadora señala que algunas carreras docentes municipales y estatales ya prevén las prácticas de evaluación y recompensas ligadas a los resultados.

La coalición chilena también destaca los incentivos monetarios “a las y los docentes y escuelas de acuerdo a la consecución de los resultados establecidos (SIMCE y evaluación docente)” (Coalición, Chile).

Una característica similar la presentó la coalición mexicana: en México, la carrera de magisterio consiste en un “sistema de estímulos económicos vinculado a los exámenes de estudiantes y maestras/os con un escalafón de cinco niveles con un promedio de 12 años para llegar al nivel más alto” (ICE, México). Los estímulos se caracterizan a través del mecanismo de “beca al desempeño”.

Esta modalidad se considera reciente entre las personas encuestadas, salvo para la coalición chilena que considera haber comenzado en los ochenta, así como respondió sobre otras modalidades que se identificaron en este país. La respuesta de Colombia indica que el origen de esta modalidad se dio en los noventa. El resto de respuestas ubican el inicio de este tipo de prácticas a principios de este siglo. En cinco respuestas se informó que el modelo está muy extendido a nivel nacional. Sólo el investigador brasileño cree que la difusión es subnacional (departamentos, provincias, municipios).

La percepción de las y los activistas expresó abrumadoras críticas frente a la gestión de profesionales por resultados, y a las condiciones de trabajo de las y los profesoras/os asociadas a estas prácticas. Se mencionó la degradación y empobrecimiento de la enseñanza y el desarrollo de conductas individualistas, así como la corrupción. La investigadora brasileña también destaca que se opera un cambio “en la práctica y en los valores de la educación todos los días, ya que la ‘lógica’ de la competición y los premios se naturalizan” (investigadora, Brasil).

### 2.3.3. *Gobernanza corporativa* en la definición de la política pública educativa.

Esta forma de privatización, como lo hemos dicho atrás, apunta a la influencia directa de las empresas privadas en la orientación de las políticas públicas que regulan el sector educativo. Dicha influencia pasa por encima de los espacios de concertación establecidos legalmente, donde deben tener participación los distintos sectores ciudadanos para la toma de decisiones sobre la educación pública, y se desarrolla a través de relaciones directas, como el lobby, en las que se moviliza el poder de las empresas para favorecer sus intereses corporativos. Como tal, esta forma de privatización afecta el quehacer de la política pública, modifica su naturaleza y su capacidad para servir al interés público. En vista de ello incluye modalidades no siempre fácilmente distinguibles porque están estrechamente relacionadas. Una primera se refiere a la participación de empresas o redes empresariales en la elaboración de la agenda educativa nacional y regional; una segunda se refiere a la presencia de los programas desarrollados por el sector empresarial incluidos en las políticas educativas de los países; y en tercer lugar se refiere a la presencia directa de este segmento en órganos públicos y cargos estratégicos para definir dicha agenda, lo que implica un conflicto de intereses manifiesto. A continuación se presentan los hallazgos más importantes de esta forma de privatización en su conjunto, con especial énfasis en las organizaciones y mecanismos que utiliza el sector privado empresarial para incidir en la política pública.

Al respecto hay que señalar que a partir de un relevamiento de la información de parte del equipo de investigación, se identificaron redes empresariales en 10 países de la región, que tienen el propósito de incidir en la política educativa. La información relativa tanto a estas redes como a empresas específicas se resume en el siguiente cuadro.

**CUADRO 2. REDES DE NATURALEZA EMPRESARIAL / EMPRESAS, QUE TIENEN INCIDENCIA EN EL SECTOR EDUCATIVO.**

PAÍS	RED DE EMPRESARIOS	PROYECTOS	EMPRESAS QUE INCIDEN EN EDUCACIÓN
ARGENTINA	Mejor Educación para Todos (META)	Proyecto Educar 2050: apoya ciertas escuelas de manera integral en las zonas rurales del Chaco y apoya a los directores de proyectos de formación en colaboración con el Deutsche Bank y la Universidad de San Andrés.	CONSUDEC - Consejo Superior de Educación Católica
BRASIL	Todos pela Educação	Todos pela Educação actúa de forma sistémica en áreas consideradas prioritarias para la red, en especial en: el monitoreo de las metas y de las políticas educativas y en el fomento de las relaciones entre el gobierno y las iniciativas entre instituciones; responsable de conectar al gobierno, organizaciones de la sociedad civil y la iniciativa privada en acciones relativas a la calidad de la educación.	Instituto Ayrton Senna, Grupo Gerdau, Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Fundação Lemman e Instituto Natura
CHILE	Fundaciones y Corporaciones ligadas al empresariado Chileno que intervienen directamente en educación, y que se articulan en red para procesos de incidencia y la implementación de proyectos: Belén Educa, Sociedad de Instrucción Primaria, Fundación Irrarázaval Correa, Fundación Astoreca, Educando Juntos.	Los grupos a los que pertenecen estas fundaciones, en su mayoría, tiene escuelas, hacen lobby, participan de las mesas técnicas que convoca el Ministerio de Educación, interviene en las Universidades, han constituido consultoras, y ofrecen asesoría educativas a las escuelas del Estado, inclusive, algunos cogestionan escuelas junto con el Estado.	SOFOFA, Cámara de Comercio, Sociedad Nacional de Agricultura. A quienes en los 80 se les traspasó la administración de todos los colegios técnicos del Estado.  Gremios de escuelas particulares subvencionadas: CONACEP (confederación de colegios particulares) y FIDE (Federación de Instituciones de Educación particular; es de carácter católico)

<b>COLOMBIA</b>	Empresarios por la Educación	Trabajan proponiendo proyectos educativos e influyendo en la adopción de políticas públicas educativas que se articulan en torno a los ejes considerados prioritarios por la red: mejora de la calidad educativa, movilización empresarial y social e incidencia en políticas públicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Fundaciones Empresariales Directamente (Fundación Éxito, Fundación CORONA)</li> <li>b) Educación Compromiso de Todos</li> <li>c) Cream Helado</li> <li>d) Fundación Carvajal, Telefónica, Empresas Públicas de Medellín, Pacific Rubiales, Fundación Éxito, Cajas de Compensación Familiar.</li> </ul>
<b>COSTA RICA</b>	No localizada		No localizada
<b>ECUADOR</b>	Grupo Fundación para el Avance para las Reformas y las Oportunidades (FARO)	Proyecto Educidadanía, cuyo objetivo es promover la participación de la sociedad civil en la vigilancia y seguimiento de la implementación del PDE, a través de acciones como el Sistema de Observación Ciudadana basado en indicadores y competencias; el desarrollo de capacidades para la observación y la formulación de propuestas de políticas; y, la promoción de espacios de diálogos y acuerdos que contribuyan al fortalecimiento del PDE.	No localizada
<b>GUATEMALA</b>	Empresarios por la Educación	Influyen en la política educativa, por medio de proyectos de auditoría y monitoreo de la educación, de incentivo al liderazgo empresarial y a proyectos de marketing social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Fundazucar</li> <li>b) Progreso</li> <li>c) Fundación Castillo Love</li> <li>d) Fundación Gutiérrez</li> <li>e) Empresas extractivas (mineras a cielo abierto) / Librería Progreso/ Gold Corporation</li> </ul>
	Juntos por la Educación	Actúan en lo que consideran prioridad para la mejora de la calidad de la educación nacional: políticas educativas, análisis y estudios en educación: gestión educativa, liderazgo empresarial, fortalecimiento de la profesión docente. Para ello, promueven conferencias, talleres, foros, distribución de libros didácticos, etc.	

<b>HONDURAS</b>	Fundación Ricardo Maduro Andreu (FEREMA)	Trata de influir en esferas gubernamentales y en la sociedad sobre la necesidad de involucrarse en la formulación de políticas educativas, además, apoya directamente proyectos coordinados por la Secretaría de Educación.	Fundación FICOHSA
<b>MÉXICO</b>	Juntos por la Educación	Conjunto de 370 organizaciones entre empresas y asociaciones que se coordinan en pro de la Reforma Educativa en México.	TV Azteca (fundación), Banco Azteca, Western Union de Grupo Elektra, Nacional Monte de Piedad, Inmobiliaria Homex, Salinas y Rocha, Iusacell
	Mexicanos primero	Actúa directamente en la formulación y financiación de programas educativos específicos (premiación de buenas prácticas y proyectos de formación y evaluación docente) y de publicaciones de estudios nacionales sobre la situación educativa en el país.	
	Fundación Empresarios por la Educación Básica	Trata de implementar el modelo de autogestión escolar por medio de la activación del Consejo Escolar de Participación Social. El Consejo cuenta con los Estándares de Desempeño como herramienta de evaluación para alcanzar la excelencia educativa, con los que el propio Consejo mide el desempeño de la escuela, de directores/as, de docentes y de los estudiantes.	
<b>NICARAGUA</b>	No localizada		No localizada
<b>BOLIVIA</b>	No localizada		No localizada
<b>PARAGUAY</b>	Juntos por la Educación	Diseminan la Campaña Nacional De Comunicación Social, mediante la alianza con comunicadoras/es y líderes de todo el país para concientizar a la ciudadanía del Paraguay sobre el papel de la educación para lograr cambios. Actúan también proponiendo asesorías nacionales e internacionales de expertas/os en la materia a fin de desarrollar un modelo de instituto de formación docente replicable a nivel nacional e incentivando a lo que denominan Movilización Comunitaria.	



<b>PERÚ</b>	Empresarios por la Educación	Trabaja directamente en alianza con universidades en la oferta de capacitación docente; inclusión digital y mejorías en los logros académicos en comunicación y raciocinio lógico matemático. En alianza con el Ministerio de Educación implementaron el programa <i>Intel Educación y Microsoft Alianza por la Educación Perú</i> . Apoyan el proyecto <i>Modelo de Gestión de Escuelas Exitosas</i> , integrante del <i>Programa de Voluntariado Empresarial</i> .	Mineras, Empresarios por la Educación, corporaciones bancarias
<b>REPÚBLICA DOMINICANA</b>	Acción para la Educación Básica Inc. (EDUCA) Acción por la Educación	La red trabaja directamente proponiendo políticas educativas de alfabetización de personas adultas; educación complementaria; y educación pre escolar por medio de modelos de "Franquías sociales".	No localizada

**Fuente:** Investigación con base en respuestas a los cuestionarios parte integrante de este mapeo, e informaciones disponibles en:

<http://www.educar2050.org.ar/>; <http://www.educa.org.do/>; <http://www.docentesenredesantillana.com/>; <http://www.juntosportaeducacion.org.py/>;  
<http://www.mapeo-rse.info/promotor/fundaci%C3%B3n-empresarios-por-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-exeb/>;  
<http://www.reduca-al.net/membros.php?lang=pt#!membros-mexico/>; <http://www.juntosportaeducacion.mx/>;  
<http://www.reduca-al.net/membros.php?lang=pt#!membros-honduras/>; <http://www.juntosportaeducacion.org/>;  
<http://www.reduca-al.net/membros.php?lang=pt#!membros-guatemala/>; [http://fundacionexe.org.co/?page\\_id=2596](http://fundacionexe.org.co/?page_id=2596);  
<http://www.reduca-al.net/membros.php?lang=pt#!membros-equador/>; <http://www.reduca-al.net/membros.php?lang=pt#!membros-chile/>;  
<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/forma-de-atuacao/>

Se observa que entre las instituciones citadas se encuentran grandes grupos empresariales, fundaciones, institutos y empresas del área de comunicación. Solo en Bolivia y Nicaragua no se ubicaron redes empresariales que declaren influir en la agenda educativa de sus países. Esta situación la confirman los investigadores entrevistados de los dos países, los que, aunque reconozcan la modalidad de privatización, respondieron al cuestionario informando que no hay empresas o grupos empresariales que tengan incidencia en la agenda de las políticas educativas de esos países.

En Colombia, Brasil y Guatemala, los dos activistas se mostraron de acuerdo en la existencia de la modalidad. En Honduras y Perú, al menos uno de los entrevistados ubica la participación de grupos empresariales (en redes o no) en la definición de la agenda de educación pública.

La coalición de Chile informa la creación de instituciones gremiales de empresarios/as de la educación con una fuerte influencia en la política educativa, así como la

“entrega de la administración y financiamiento de 70 establecimientos educacionales del Estado a gremios empresariales” (Coalición, Chile).

El papel de grupos empresariales del sector de medios de comunicación en la agenda de la política educativa (ver el Recuadro 1, más abajo) se presenta como una característica de la modalidad en la opinión de la coalición mexicana, según la cual

*Mexicanos Primero A.C. que son de una de las televisoras más fuertes en México (Televisa) y que están cargando la responsabilidad del fracaso escolar sobre las maestras y maestros. Hacen estudios de calidad de la educación con la finalidad de responsabilizar a las y los maestras/os. Usan la televisión como medio de descrédito de la educación pública y de las y los docentes mexicanas/os, ejemplo de ello el mal llamado documental: De panzazo<sup>26</sup>. Una visión y realidad sesgada.*  
**(ICE, México)**

La coalición argentina destaca la representación de las entidades confesionales en los órganos de gestión de la educación a nivel provincial. Mencionan también a los Consejos de Producción y Trabajo, en que representantes de las cámaras empresariales tienen primacía para expresar sus demandas de formación e incidir para integrarlas a la planificación de la política pública educativa, por encima de otras demandas sociales.

En el caso de Nicaragua, aunque el investigador ha reconocido la modalidad de privatización, al momento de indicar sus características, señala que las empresas inciden en las políticas educativas de las universidades y centros de educación primaria/secundaria privados. Sin embargo, se considera que esto no sucede en centros públicos: “esto no se da en centros públicos. En éstos, sólo algunos organismos empresariales aportan insumos, materiales, computadoras, etc. pero sin incidir en la política educativa” (Coalición, Nicaragua).

---

<sup>26</sup> Es un documental mexicano creado por la iniciativa de la red *Mexicanos Primero* (fuertemente impulsada por Televisa y otras empresas), dirigido por Juan Carlos Rulfo y coproducido por Carlos Lorete de Mola. Su lanzamiento causó revuelo porque relaciona el decaimiento de la educación pública con la influencia del sindicato y el desmedro de las autoridades públicas. Fue muy criticado por mostrar una realidad sesgada y una explicación parcial de la situación de la educación en este país.

La Coalición y el investigador colombiano recuerdan que la Ministra de Educación vigente en el año 2013, dirigió previamente la Cámara de Comercio de Bogotá, mostrando una trayectoria estrechamente ligada a los sectores empresariales. Como tal, la Ministra

*impulsó el discurso del emprendimiento privado incidiendo en la política pública en Bogotá. Como Ministra intentó impulsar una Ley de Educación Superior que promovía la inversión privada con ánimo de lucro en la educación superior.*

**(Coalición e investigador, Colombia)**

Igualmente, las personas encuestadas también toman en cuenta que la política de asistencia a la primera infancia en Colombia, tiene un fuerte atractivo para las alianzas público-privadas y cuenta con la participación de empresas y fundaciones interesadas.

Perú y Brasil ven las mismas características de la modalidad, al recordar las formas de organización de las empresas en los dos países con el fin de actuar específicamente en la educación: *Movimiento Todos por la Educación* en Brasil y *Empresarios por la Educación*, en Perú.

## RECUADRO 1.

### LOS GRUPOS EMPRESARIALES DE COMUNICACIÓN Y SU VÍNCULO CON LA PRIVATIZACIÓN DE/EN LA EDUCACIÓN.

Como parte de identificación de los distintos procesos de privatización y la manera como se manifiestan, resulta central analizar la mediatización de la educación, es decir, los modos en que grupos empresariales de comunicación y sus conglomerados van ingresando como actores activos al campo educativo, disputando no solo discursividad sino también mercado en el campo educativo público y privado.

Los medios, como actores socio - políticos, construyen representaciones sobre la(s) realidad(es), despliegan justificaciones en torno a su coherencia y establecen narrativas que interpelan la manera en que los/as ciudadanos/as y colectivos interpretan el mundo. Los medios construyen, como tal, sentidos (discursivos, simbólicos - sociales) en torno a la educación.

Además, los grupos de medios son parte importante de las articulaciones empresariales que identifican la educación como blanco de sus inversiones y de sus ganancias y, progresivamente, van comenzando a operar también en la definición de políticas públicas educativas, incidiendo en las autoridades y los espacios de toma de decisión.

Es importante comprender las conexiones entre los grupos de medios de comunicación y el sector educativo, ya que muchas de las empresas de ambos sectores se están fundiendo en grandes conglomerados. En el caso concreto de América Latina, esto es una realidad latente que está modificando de manera notable el panorama de la política pública educativa y de las organizaciones que operan en este campo. En el siguiente cuadro se puede ver para varios de los países de la región, algunos de los actores corporativos más grandes del sector de las comunicaciones, con influencia en el campo educativo.

**CUADRO 3. GRUPOS EMPRESARIALES DE COMUNICACIONES EN EL CAMPO EDUCATIVO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.**

PAÍS	GRUPO EMPRESARIAL	INCIDENCIAS
BRASIL	<p>Abril Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abril Cultural</li> <li>- Editora Abril</li> <li>- Editora Ática</li> <li>- Editora Scipione</li> <li>- Anglo - pH - Grupo ETB – Escolas Técnicas do Brasil - Centro Educacional Sigma</li> <li>- Alfacon - Red Baloon</li> </ul>	<p>El Grupo Abril posee no solo Editora Abril, cadena de periódicos y productos editoriales, sino también una red de cursos preparatorios para el examen de ingreso en la universidad (Anglo, pH), de materiales didácticos y servicios de consultoría pedagógica a escuelas técnicas (Grupo ETB), de escuelas (Centro Educacional Sigma), de cursos preparatorios para los exámenes de ingreso en la carrera pública (Alfacon), y de cursos de enseñanza de inglés (Red Baloon). El Grupo Abril también es uno de los mayores productores y distribuidores de libros escolares (Editoras Ática y Scipione) del país.</p>
	<p>Pearson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Editora Companhia das Letras</li> <li>- Editora Objetiva</li> <li>- COC</li> <li>- Dom Bosco</li> <li>- Pueri Domus</li> <li>- Grupo Multi</li> <li>- Sistema NAME</li> </ul>	<p>La presencia de Pearson es creciente, en especial después de la compra de la segunda mayor editora del país, Companhia das Letras y recientemente, de la Editora Objetiva (antes mayoritariamente perteneciente al grupo Santillana)</p> <p>– Pearson también ha manifestado interés en adquirir las editoras Ática y Scipione, pertenecientes al Grupo Abril, posee negocios con cursos preparatorios para los exámenes de ingreso a la universidad (caso de COC) y vende “sistemas de enseñanza” para escuelas (Dom Bosco y Pueri Domus), así como a escuelas de la red pública (NAME – Sistema de Ensino para a Rede Pública). Otro frente de negocios de Pearson en Brasil son sistemas y escuelas de enseñanza de inglés (Grupo MULTI).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oi Futuro</li> <li>- Grupo Expoente</li> <li>- Grupo Positivo</li> <li>- Grupo Saraiva</li> <li>- Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP)</li> </ul>	<p>La Oi Futuro es un grupo del área de telefonía, que trabaja con la venta de TICs y de paquetes educativos utilizando las nuevas tecnologías para escuelas. Otros grupos empresariales nacionales de alcance local son Expoente y Positivo, que ofrecen servicios de enseñanza para todas las etapas. También el Grupo Saraiva se destaca al nivel nacional, ofreciendo materiales didácticos y servicios educativos.</p>
	<p>Rede Globo</p>	<p>Rede Globo y el Grupo Abril son socias de Todos pela Educação, que a su vez integra REDUCA.</p>

<b>MÉXICO</b>	Televisa	Fundación Televisa mantiene, entre otros, el proyecto Bécalos, en alianza con la Asociación de Bancos de México, y los seis mayores bancos del país. El proyecto tiene como principales objetivos “contribuir a elevar la calidad de la educación y la permanencia de los jóvenes en la escuela”. Su principal fuente de recursos son donaciones individuales a través de los cajeros automáticos, con las cuales Bécalos otorga becas de ciclos completos en los niveles Básico, Medio Superior y Superior, becas de excelencia académica, becas para carreras técnicas y científicas, así como becas para capacitación de docentes y directivos de escuelas públicas. Actualmente, involucra a 28 bancos e instituciones financieras; 21 empresas y organizaciones; 32 secretarías de Educación Estatales y 102 instituciones académicas.
	TelMex	TelMex, proveedora de servicios de telefonía mantiene el Programa de Educación y Cultura Digital TelMex, que ofrece tecnologías de información y comunicación a escuelas (públicas y privadas), con cursos de capacitación a maestras y maestros y bibliotecas digitales – tiene alianzas con Microsoft, Intel, y una serie de organismos públicos en México.
	Grupo Salinas/ Fundación Azteca	En distintos espacios de la opinión pública, el Grupo Salinas, a través de su presidente, Ricardo Salinas Pliego, aboga por la disminución de la responsabilidad del Estado en educación. Según las posiciones del grupo, la educación no tiene calidad porque está en las manos del Estado. La Fundación Azteca, mantenida por el Grupo, actúa en México, El Salvador, Guatemala y Perú. En materia de educación, mantienen proyectos como el Escuela Nueva y la Escuela Mixta Privada Plantel Azteca.
<b>ARGENTINA</b>	Grupo Clarín	El Grupo Clarín, a través de la Fundación Noble, desarrolla un programa de formación de docentes y diversas actividades con estudiantes.

<p><b>VENEZUELA</b></p>	<p>Grupo Cisneros (Origen en Venezuela y acción regional)</p>	<p>El Grupo Cisneros, originario de Venezuela y que se vendió a la Turner Broadcasting Company de Estados Unidos (dueña de CNN), es socio de Coca-Cola. La empresa dedicada al área de entretenimiento, también desarrolla acciones filantrópicas bajo el mandato de promover la educación como una manera de “aliviar la pobreza”. Asimismo, mantiene un programa de formación de docentes, que desde 1998 ya atendió a más de 3000 escuelas “de México al Polo Sur” y 13 mil docentes de primaria. Está presente en diversos países, como Venezuela, Argentina, México y Brasil y mantiene alianzas estratégicas en 15 países. Tienen también diversos programas de formación para el emprendedurismo, que abordan conceptos como “responsabilidad social”, “capital humano” y los ODMs, incluso un programa específico para las candidatas a miss Venezuela.</p>
<p><b>PRESENCIA EN TODA LA REGIÓN:</b></p>	<p>Grupo Santillana/ Grupo Prisa (España y América Latina) - Editora Moderna (Brasil) - Editora Salamandra (Brasil) - Taurus Editorial - Editora Alfaguara - Sistema UNO de enseñanza (y UNO público) - Fundación Santillana/ Escuelas de Valor (Brasil)- Avalia Assessoria Educacional (Brasil).</p>	<p>Presente en 15 países de América Latina y el Caribe, el Grupo Santillana es el brazo editorial de PRISA - la principal empresa de comunicación de España. Tiene negocios en distintos frentes: editorial; servicios de asesoría al sector público y privado en materia de educación – inclusive con la venta de sistemas de evaluación educativa y formación de docentes; y venta de “sistemas de enseñanza” de lenguas, entre otras. En Brasil, a través de la Fundación Santillana, promueve seminarios y actividades con el propósito de incidir por una “agenda nacional de educación”; para esto mantiene el proyecto Escuelas de Valor, para “difundir buenas prácticas en la escuela brasileña”. Cuenta con alianzas con UNESCO y la Fundación Telefónica. En todos los países donde actúa, ofrece libros de texto, materiales y proyectos educativos integrales para todas las etapas de enseñanza, contenidos digitales, productos editoriales, materiales y cursos de enseñanza de idiomas. La educación es su mayor fuente de ingresos, resultando en 492 millones de euros anuales.</p>

Como se ve, se ha tejido un vínculo estrecho entre los monopolios mediáticos (incluyendo los grupos editoriales), las multinacionales de tecnología (como la telefonía) y las empresas productoras de *software* educativo. Esto viene ocurriendo con mayor énfasis en la educación pública, como parte de un mercado en donde el Estado opera, en numerosos casos, como agencia impulsora de productos concebidos en el sector privado, y que tienen como principal mercado el sistema educativo estatal.

## Tendencia a la concentración empresarial en los medios de comunicación.

El fenómeno más significativo de las últimas décadas es el crecimiento de la concentración de los capitales que están detrás de estas empresas que pasaron de ser conglomerados familiares a empresas internacionales, alianzas entre empresas mediáticas, gráficas y otras vinculadas a la telefonía, convergencia de intereses que la digitalización y su acceso masivo ha permitido (Becerra, 2013).

La concentración de la propiedad de los medios de comunicación, revela una política que favorece la producción y difusión no sólo de mensajes, dispositivos de acceso, modos de procesamiento de la información sino también de construcciones simbólicas, versiones, relatos sobre la realidad compartida que son de carácter hegemónico.

En la década del 90 comienzan las alianzas estratégicas entre empresas informacionales que ofrecen servicios de internet, telefonía y empresas proveedoras de contenidos multimediales con proyección mundial como *News Corporation*, *AOL Time-Warner*, *Disney Corporation* o *Viacom*.

En la actualidad es preferible la noción de grupo a la de empresa para dar cuenta del gigantismo, de la diversidad de productos, de la competencia, de la complejidad de la organización interna y de la transnacionalización de sus estructura productiva, distributiva, etc.” (Miguel de Bustos en Becerra y Mastrini, 2013). El proceso parece ser cada vez más cercano a la diversificación de la oferta y a la concentración vertical de la propiedad.

Los *Edunegocios*, tal como los denomina Ball, son un aspecto central de este proceso de convergencia que requiere de la activa participación de los Estados para habilitar o regular esos acuerdos.

Las empresas mediáticas altamente concentradas y con estrechos vínculos con los gobiernos de la región (en Becerra y Mastrini, 2013) generan una tendencia a la unificación de las líneas editoriales, dirigen la definición de la agenda de temas destacados y propenden a la homogeneización de los marcos de interpretación de las noticias. Como tal:



*Los grupos concentrados de medios han construido una sobresaliente articulación con el poder político, uno de cuyos indicadores ha sido la escasa regulación del sector, dispuesta al servicio de la propiedad de los medios que constituyen una suerte de marca de la constitución mediática del imaginario nacional en países como México (Televisa), Brasil (Globo), Argentina (Clarín), Colombia (Grupo Editorial El Tiempo, y El Espectador, del Grupo Santodomingo), Chile (Mercurio) o Venezuela (Cisneros). (ibid, 2013)*

Sin embargo por sobre estos grupos se encuentran los grupos globales, transnacionales y regionales productores de materiales educativos, de software y de infoentretenimiento con los que se articulan estrechamente (*General Electric, AT&T, Disney, Time Warner, Sony, News Corp., Viacom, Seagram, The New York Times, The Washington Post, Hearst, McGraw Hill, CBS, Times-Mirror, Reader's Digest, Pearson, Kirch, Havas, Mediaset, Hachette, etc*)

Esta potencia simbólica se complementa con la convergencia y competencia con las compañías telefónicas y multinacionales multimediales en la definición de contenidos, aplicaciones y software ofrecido a la educación, lo que redundará en la diversificación de la oferta. Concentración económica y oferta diversificada parece ser el panorama dominante en la región. Pero diversificación no implica necesariamente pluralidad o accesibilidad, sino que corresponde a una estrategia de presentación de la oferta y control de mercados, por parte de los medios concentrados.

En América Latina en la última década algunos Estados han tomado la iniciativa de regular el bien público que es la comunicación y el espacio radioeléctrico<sup>27</sup>, desde una perspectiva de derechos, considerando a la comunicación y el acceso a la información como dimensiones centrales de la participación ciudadana. Tal es el caso de Argentina y Ecuador. Sin embargo, ese proceso no se ha desarrollado sin conflictos, tensiones e interdicciones judiciales, políticas,

<sup>27</sup> El espacio radioeléctrico por donde circulan las frecuencias de los medios de comunicación y tecnología en general es un bien común, que si bien deben administrar los Estados nacionales, en muchos países de América Latina permanece como asignatura pendiente en cuanto reflejo de una política pública que amplíe las voces y su participación en los medios.

discursivas planteadas por los propios monopolios mediáticos, que no aceptan limitaciones a su accionar.

En el caso específico de la educación será central profundizar aún más el conocimiento y estudio de los impactos que tiene esta concentración de la propiedad de las empresas mediáticas y su fusión con las empresas que producen contenido educativo, particularmente en lo que tiene que ver con la creciente dimensión de los *edunegocios*, y la manera como los medios pautan imaginarios a favor o en tensión con la privatización de la educación.

#### Basado en:

- Avances de la Investigación: **“Estudio comparado: Mediatización y privatización de la educación en América Latina. Tensiones y disputas en la cobertura mediática”** llevada a cabo por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina y la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).
- CLADE, 2014. **Mapeo de poder – actores y espacios estratégicos para comprender el fenómeno de la privatización en el campo educativo**, disponible en: [http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/wp-apyus/wp-content/uploads/2014/01/FINAL\\_ANEXO-I\\_Mapeo-de-poder.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/wp-apyus/wp-content/uploads/2014/01/FINAL_ANEXO-I_Mapeo-de-poder.pdf)

A partir de las respuestas de las y los activistas se identificaron las siguientes características de esta modalidad de privatización: la capacidad de los grupos empresariales para influir en las decisiones políticas; la presencia del sector empresarial en los consejos de gestión de la educación nacional; la trayectoria previa de gestores públicos, ocupando cargos directivos en el sector privado; la creación de instituciones que reúnen agentes de los sectores público y privado.

En cuanto a las etapas de incidencia de esta modalidad las respuestas son recurrentes al referirse a la educación básica y también a la educación superior. El investigador peruano respondió señalando que esta forma de privatización promueve directrices para la educación pública que consisten “en desarrollar competencias curriculares relacionadas con la educación financiera, educación para el trabajo, emprendedorismos, etc.” (Investigador, Perú)

Para ocho activistas entrevistadas/os, la difusión de la modalidad tiene una dimensión nacional, mientras que para los investigadores de Honduras y Nicaragua, está poco difundida. Para el investigador de Guatemala, su difusión se da a nivel subnacional (departamentos, provincias, municipios).

A la pregunta sobre cuál sería la agenda de los grupos empresariales y cuáles serían sus propuestas y demandas, las coaliciones e investigadoras/es establecieron una relación entre sus propuestas e intereses privados de formación de mano de obra para el mercado de trabajo. Algunas respuestas fueron más allá, indicando que la agenda del sector privado hace un esfuerzo por la privatización de la educación: “Que todo quede en manos absolutas del mercado. Que se privatice la educación, y quitarle al Estado su rol en la elaboración de las políticas públicas educativas” (Coalición, Guatemala).

La coalición chilena y el investigador peruano subrayaron la “venta” de la idea de innovación y eficiencia. Lo que, según la coalición chilena, tiene buena acogida en la élite política.

Las personas encuestadas de las coaliciones de Colombia y Brasil destacan que los grupos empresariales proponen que tanto una determinada formación docente, así como un tipo de gestión de la educación se incluyan en la agenda de las políticas educativas, para lo cual invierten en intervenciones y programas en estas áreas.

Por último, la coalición mexicana presenta e identifica que los sectores empresariales

proponen desacreditar la educación pública y las y los docentes, y promover el “linchamiento mediático de los miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de México (CNTE)<sup>28</sup>”. Destaca también que los grupos empresariales promueven el “desarrollo de programas con una visión bancaria, creando en las y los estudiantes una visión tendiente solamente a la tecnificación y mano de obra barata”.

Las evaluaciones de las consecuencias de esta forma de privatización indican preocupación con la garantía del derecho a la educación y el papel del Estado en su ejecución, ya que se naturaliza la lógica del mercado, y se da primacía a intereses privados y particulares, sobre el interés general y el bien público. Algunos comentarios destacan la desigualdad en la provisión educacional y los intereses del mercado como movilizadores de decisiones educativas.

Colombia describe las maneras por medio de las cuales el sector privado logra pautar la agenda pública de la educación, al destacar que:

*Las fundaciones empresariales son cada vez más vistas como cooperantes de la política pública, y funcionan como padrinos para adoptar mejoras en escuelas públicas, en el caso de la educación inicial, la alianza público-privada es vista como una parte fundamental de la política.*  
**(CCDE/e investigador, Colombia)**

La coalición de México evalúa las consecuencias de la modalidad en el contexto de las reformas experimentadas en 2013, y señala que desde principios de siglo se instala un periodo de intensa campaña en contra de las maestras y maestros y de la educación pública, considerando que la actual reforma educativa es parte de ese proceso. De acuerdo a la coalición, con la reforma educativa en México;

*se ha creado una triple alianza de tecnócratas, empresarios y políticos que deciden por la calidad de la educación como bandera política para transformar el país solucionando las deficiencias pedagógicas para adaptarlas a los retos del siglo XXI (...) En nombre de la “calidad” se establece una contra reforma encaminada a dejar de lado la estabilidad*

---

28 Se refiere a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de México

*laboral, y reducir la calidad al aprovechamiento académico, dejando el peso en evaluar a las y los profesores y no al Sistema de Educación en su conjunto; la evaluación no se plantea como un instrumento para detectar problemas, deficiencias, retos o aciertos, sino para convertirse en un mecanismo de control y vigilancia sobre maestros y alumnos”*  
**(ICE, México)**

El conjunto de respuestas indica un análisis predominantemente crítico respecto a la participación de empresas o redes empresariales en el establecimiento de la agenda educativa, incluyendo las consecuencias perjudiciales al derecho a la educación resultado de esta modalidad de privatización.

Sobre el conflicto de intereses entre representantes de las empresas y funcionarios/as del sector público, se reconocieron situaciones en Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala y México. En estos países se señaló que hay intereses en juego percibidos como contradictorios por las personas encuestadas, pero que se pautan como complementarios, y que además involucran a actores del mundo privado en roles que deberían estar bajo la función pública. Las coaliciones e investigadores/as han expresado preocupaciones cuando identificaron la presencia en sus países de conflicto de intereses debido a la *gobernanza corporativa*.

En algunos contextos, más que la influencia o el forcejeo por la definición de las políticas educativas, está la adopción de determinadas políticas a causa de grupos de presión y/o prácticas clientelistas en los distintos niveles de gobierno, que a veces generan demandas particulares y destinan los recursos públicos para fines privados.

## 3. CONCLUSIONES

Este mapeo, aunque consiste en un análisis panorámico a partir de un conjunto específico de fuentes de información, ha permitido levantar datos imprescindibles e informaciones significativas sobre los procesos relativos a la privatización de y en la educación en América Latina y el Caribe. Si bien rebasa el alcance de este esfuerzo analizar en profundidad los contextos de cada uno de los 15 países incluidos, las informaciones cuantitativas y cualitativas examinadas permitieron identificar un conjunto de tendencias a la profundización de la privatización en el campo educativo. Tales tendencias adoptan varias formas de involucramiento del sector privado en el campo educativo, así como de transferencia de las competencias públicas a instituciones particulares y, en los casos más preocupantes, a organizaciones con ánimo de lucro.

Este capítulo de conclusiones está dividido en dos partes, en principio se enumeran las tendencias generales que se identificaron a partir de todo el análisis expuesto en este documento, especificando los casos particulares más preocupantes desde el punto de vista del derecho humano a la educación. Posteriormente se presenta un conjunto de consideraciones finales que apuntan a examinar los riesgos decurrentes de este conjunto de lógicas, orientando algunos pasos susceptibles de incidencia política, con el ánimo de fortalecer los sistemas educativos públicos.

### 3.1. Tendencias generales a la privatización de y en la educación en América Latina y el Caribe

Las doce tendencias identificadas han sido agrupadas en cuatro categorías con miras a una mayor claridad en su exposición. En primer lugar, se presenta una categoría que refiere a la **ausencia de transparencia e información disponible** acerca de los procesos privatización y su alcance, lo que dificulta su monitoreamiento y el debate público al respecto. En segundo lugar, se señalan algunas tendencias sobre los **marcos legales y de política pública** que constituyen un impulso notable a los procesos

específicos de privatización, y refieren a la manera como la regulación facilita la transferencia de competencias y recursos desde el sector público al privado. En tercer lugar identificamos la categoría de **crecimiento de los procesos de privatización** que refiere a la intensificación de estas prácticas durante las décadas recientes en la región. En cuarto lugar establecimos una categoría que refiere a la **emergencia de nuevas formas de privatización**, especialmente, aquellas relacionadas con la incorporación de prácticas empresaristas en la gestión pública y la influencia corporativa en la gobernanza del sector.

Debido al carácter exploratorio de este Mapeo, es importante señalar que más que conclusiones cerradas, este paquete de tendencias debe ser entendido a la vez como llamados de alerta sobre fenómenos que están afectando de manera profunda las condiciones de realización del derecho humano a la educación, así como el esbozo de un conjunto de pistas temáticas a profundizar paulatinamente en nuevos estudios. Como tal, el contenido presentado a continuación puede ser tenido en cuenta como base para plantear nuevas hipótesis con miras a ahondar en la investigación de cada forma de privatización en los distintos contextos nacionales de nuestra región. Veamos su contenido de manera detallada.

## Ausencia de información disponible

- 1) En primer lugar, es importante señalar que la información sobre el alcance de las distintas formas y modalidades de traspaso de recursos y responsabilidades al sector privado en el campo educativo, no se encuentra fácilmente disponible. Por ejemplo, en el caso de las matrículas, las distintas modalidades de provisión de la educación del sector privado con fondos públicos, no son discriminadas en las estadísticas educativas, de manera que se agregan bien sea como parte de la matrícula pública, o de la matrícula privada, lo que no permite dar seguimiento a la magnitud de este fenómeno, ni tampoco establecer comparaciones entre países. De la misma manera, los reportes de matrículas para las bases de datos internacionales, que podrían distinguir la participación pública de la privada, no se encuentran para todos los países, y los que lo hacen no lo llevan a cabo anualmente, como dice la norma. Es necesario que los Estados reporten la información lo más desagregada, transparente y completa posible de manera que la sociedad civil pueda darle seguimiento a esta modalidades. Además,

las investigaciones deberían colaborar más a menudo en la tarea de “desagregar” los datos con el fin de aclarar el significado atribuido a la matrícula pública / oficial en cada contexto, y así comprender las distintas formas en que el Estado transfiere la responsabilidad de proveer la educación pública al sector privado.

## Marcos regulatorios que facilitan o impulsan la privatización

- 2) Las legislaciones de todos los países de América Latina y el Caribe enfocados en este estudio, contemplan múltiples mecanismos de traslado al sector privado de la responsabilidad de la provisión de educación. Más concretamente, se permite que los recursos públicos se puedan trasladar a las instituciones de educación privadas, aunque en buena parte de los casos se especifique una condición: que las organizaciones receptoras no tengan fines de lucro. En términos jurídicos, los casos más extremos y preocupantes son aquellos en los que las normativas no sólo le permiten al Estado el traspaso de recursos y de la provisión de la educación a organizaciones privadas, sino que también le asigna la función activa de promover abiertamente al sector privado, incluso al lucrativo, a que amplíe su radio de acción en la oferta educativa. Entre estos países están Chile, Guatemala, Honduras, Paraguay y Perú. Más grave aún: en varios de estos casos se admite que cobren recursos adicionales a las familias, lo que además viola el principio de gratuidad del derecho humano a la educación.
- 3) La transferencia de recursos públicos al sector privado se faculta, bien sea por medio del giro de recursos amparándose en convenios, o de la asignación de personal docente a colegios de porte privado. Los ejemplos más característicos son las fundaciones (vinculados o no a grupos empresariales) y las organizaciones religiosas que se hacen cargo de la oferta educativa a través de convenios u otras formas de acuerdo con el Estado. Esta forma se encuentra en seis países: Brasil, Argentina, Ecuador, Colombia, Honduras y Chile. La transferencia de recursos monetarios es permitida, con destino específico, como por ejemplo para el pago de docentes, como es el caso de Honduras, o bien, para finalidades más generales como mantener los establecimientos en funcionamiento. En el caso de Honduras, la relevancia de los



subsidios gubernamentales se presenta como una condición para la asistencia de los pueblos indígenas.

- 4) Se ha identificado igualmente la existencia de distintos mecanismos de concesión de la administración de las instalaciones educativas públicas hacia organizaciones privadas, es el caso particular de Argentina, Colombia, Brasil e Honduras. Las personas encuestadas ponen de relieve los problemas graves asociados con estas modalidades de privatización como la descalificación del servicio público, la pérdida de autonomía de los establecimientos, la falta de control pedagógico y financiero de las instituciones, además de la mala utilización de los recursos públicos.
- 5) Es importante también destacar que se encontró en un solo país una norma explícita para regular la participación del sector privado extranjero en el campo educativo. Se trata de la Ley de Educación Nacional de Argentina que restringe la posibilidad de firmar tratados bilaterales o multilaterales que conciban la educación como servicio lucrativo “o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.” (LEN, 2006, Art. 10). Resulta preocupante en los demás países que exista tan poca regulación que delimite claramente y contenga la incursión de prácticas privatistas y lucrativas en los sectores educativos de los distintos países de América Latina. La regulación vigente va más bien en sentido contrario, de facultar al Estado para que delegue cada vez más competencias y recursos al sector privado.

## Vigencia y crecimiento de las distintas formas y modalidades de privatización

- 6) Es clave señalar que se observa una tendencia de crecimiento de las modalidades de privatización identificadas en este mapeo. Se destaca que la mayor incidencia se refiere a las modalidades de la *privatización exógena*: el subsidio público y la transferencia de recursos al sector privado y la compra de bienes y servicios. Esta percepción se corrobora con el contenido de las leyes nacionales vigentes, las cuales, en la mayoría de los casos, prevén diversos mecanismos para la transferencia de recursos públicos a los establecimientos privados y, además, en algunos casos,

definen los criterios reglamentarios de los establecimientos que son considerados como escuelas públicas, para que se incluyan varias formas de escuelas gestionadas por el sector privado en la distribución de recursos públicos.

- 7) En el caso precisamente del crecimiento del sector privado por el aumento del número de matrículas se ha observado que en la educación básica, en la mayoría de los países que tienen información disponible, se ha producido un aumento de la oferta privada. En la educación secundaria, los datos disponibles para Argentina, Colombia y República Dominicana indican expansión de la matrícula en el sector público, mientras que otros países aumentaron de forma proporcional la matrícula en establecimientos privados. En el caso de la educación en la primera infancia, sólo Brasil y Argentina expandieron la proporción de matrículas públicas de atención a niñas y niños pequeños, en otros países, la proporción se mantuvo inalterada o hubo aumento de la atención privada. Se configura por lo tanto una tendencia de aumento de las matrículas privadas en todo el ciclo de educación analizado, y, todavía más, se concreta una forma de privatización que amerita un cuidadoso monitoreo: la expansión de la oferta privada en la educación superior.
- 8) Los formatos de la *privatización exógena* fueron los más frecuentemente identificados por las personas encuestadas, llamando una atención especial la compra de cupos en las escuelas privadas con recursos públicos, como en el caso de Brasil, Colombia y Chile. Por otra parte, también en lo que respecta a la *privatización exógena*, las respuestas indican que la compra de servicios privados por el sector público implica a grandes grupos empresariales que operan en diferentes países. Para las personas encuestadas que identificaron la vigencia de estos mecanismos de compra masiva de los cupos a organizaciones privadas, la modalidad genera desde la desregulación de la educación, hasta la proliferación de grupos que se aprovechan de los recursos públicos y que mueven influencias, *lobbys*, o incluso fuertes presiones para que los contratos se eternicen. El caso colombiano es particularmente grave pues los funcionarios/as que han tratado de revertir esta práctica privatista en varias ciudades, como fue citado en el texto, han recibido hasta amenazas contra su vida.
- 9) En relación con las formas endógenas de la privatización, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México y Perú confirmaron que este fenómeno existe, y más específicamente, el modelo de gestión por resultados de maestros y maestras, que está vigente en cinco de ellos (Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México). Las consecuencias que se señalan en algunos contextos nacionales son particularmente graves, como por ejemplo en Chile la presión sobre las escuelas para el logro de resultados en evaluaciones

estandarizadas y la construcción de escalafones que se publican, lo que determina la distribución de los recursos y la selección de estudiantes. Lo mismo parece ocurrir en Honduras, aunque de forma menos visible<sup>29</sup>. En el caso de Colombia la continuidad de los contratos de los docentes en los *colegios públicos de concesión*, y el sistema de remuneración depende de las evaluaciones de desempeño, lo que no ocurre con las y los demás docentes públicas/os, estableciéndose así condiciones muy desiguales de la carrera docente, en escuelas que son consideradas como públicas por la administración.

## Emergencia de nuevos formatos de privatización

- 10) El mapeo ha permitido resaltar la emergencia y consolidación de una nueva gama de formatos de privatización de la oferta educativa en las últimas décadas. Entre ellos, los programas de atribución de la responsabilidad de la educación a la comunidad en varios países de Centroamérica, los colegios públicos en concesión y en convenio como es el caso colombiano, y el esquema abierto de competencia entre colegios públicos y privados por los subsidios del Estado, que se inició en Chile después de la dictadura. La región ha recibido diversos impulsos privatizadores y varios países han acogido estas prácticas a partir de la asignación de créditos de la banca multilateral o por medio de programas de cooperación internacional.
- 11) Se nota también, en América Latina y el Caribe, un ascenso de la *gobernanza corporativa* en el campo educativo, es decir, la participación de empresas y agentes privados con fines de lucro, en la toma de decisiones sobre la política educativa, fenómeno más reciente en comparación con la privatización exógena y la privatización endógena de la educación. Consultas en el Programa de Educación del Diálogo Interamericano (PREAL) y a direcciones electrónicas de fundaciones nacionales indican que las redes y coaliciones empresariales con

<sup>29</sup> En este país se aprobó en 2012 una nueva Ley General de Educación que reafirma la responsabilidad del Estado frente a la universalidad y obligatoriedad, no solo en el nivel de la educación básica, sino también en la media, extendiendo la gratuidad hasta el último año de este ciclo, lo que representa un avance importante en términos de la regulación del sector; no obstante, buena parte de las preocupaciones que se han planteado sobre la implementación de la Ley, refieren a la necesidad de que esta se acompañe de una política pública que garantice financiación suficiente al sistema educativo público para abolir las cuotas escolares que se siguen cobrando en buena parte de las escuelas, y para garantizar la oferta estatal en aquellos segmentos y lugares donde hoy existe un déficit manifiesto de cobertura, el cual desde hace muchos años ha sido copado por el sector privado. Esto implicaría un aumento considerable del presupuesto público educativo, que se ha mantenido históricamente bajo, y es uno de los menores en toda la región.

propósitos explícitos de influenciar en la agenda pública están presentes en diez de los países que forman parte de la CLADE, excepto en *Nicaragua* y *Bolivia*. Las redes están compuestas por fundaciones de empresas, bancos, universidades y empresarios/as individuales. En el caso de Ecuador la red está constituida por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Además, los programas específicos son financiados por varias empresas, muchas de las cuales patrocinan programas educativos en más de un país, como *Telefónica-Vivo* e *Intel*. Se observa que entre las instituciones antes mencionadas hay grandes corporaciones, fundaciones, institutos y empresas del sector de los medios masivos de comunicación. En los casos de Nicaragua y Perú se comprobó que las Constituciones Nacionales o las Leyes Nacionales de Educación parecen explicitar más claramente la incorporación específica de las empresas en el desarrollo de las políticas educativas.

- 12) También se observó en este estudio el proceso de financiarización de la educación (Oliveira, 2009; Adrião et al 2009 y 2012) por el cual las matrículas públicas en la educación básica son efectivamente y no sólo simbólicamente transformadas en mercancías en la medida en que se registran como *comodities* en el mercado financiero. Esta situación se ve claramente en Brasil en tanto que los grupos privados que trabajan en el campo de la educación pública como *Abril Educação* y *Pearson Education* negocian en la bolsa de valores o en fondos (private equity) de participación en las empresas, el número de las matrículas públicas como activos que les garantizan rendimientos futuros. Esta situación difiere de lo que ocurre en otros contextos, como por ejemplo, la bolsa de valores en el Ecuador donde se ha abierto el *Centro de Educación Integral* (CENEICA), Colegio inicialmente administrado por la orden de los Claretianos, ya que se trata de una empresa privada que trabaja en el segmento de la educación privada y no capitalizando directamente rentas en el sector público.

Más allá de estas tendencias generales, hay que señalar la diferencia con respecto a los momentos de inicio de los procesos de privatización (endógenos, exógenos y de *gobernanza corporativa*) identificados en las declaraciones y datos que componen esta investigación, y los que se observan en los Estados Unidos de América y Europa, a menudo utilizados como una referencia sin ajustes históricos apropiados para el contexto latinoamericano.

En este sentido, es esencial analizar las particularidades de los procesos de privatización en contextos en los que los sistemas públicos son recientes o incluso no se llegaron a

consolidar. Es el caso de muchos de los países latinoamericanos, donde aún no se ha cumplido con la universalidad y la gratuidad de la educación pública, y los sistemas estatales son aún fragmentados. En tales contextos, la existencia de entidades y organizaciones privadas sustituyendo la oferta educativa pública, si bien a veces no necesariamente es percibida como la transferencia de una responsabilidad previamente asumida por el Estado, conforma y consolida una situación en donde la garantía de derechos se encuentra permanentemente vulnerada, naturalizando la fragilidad de lo estatal y distorsionando el carácter eminentemente público que debe tener la educación.

## 3.2. Consideraciones Finales

La incorporación de actores y lógicas privatistas, con o sin ánimo de lucro, cuestiona el carácter público de la educación, lo que tiene consecuencias no solamente sobre la equidad en el acceso a la educación, a través de la fragmentación, segmentación y segregación en la oferta educativa, sino que además plantea una problemática política de fondo, respecto a las prácticas, valores y contenidos que debe promover la educación pública en cuanto proceso democrático, en el cual, y a través del cual, se realizan derechos fundamentales.

La generalización de dinámicas como las que analizamos en este mapeo, que transfieren a organizaciones privadas tanto la responsabilidad de proveer la educación, como los recursos públicos para ello, se torna muy preocupante en una región donde la red pública de escuelas nunca se ha financiado adecuadamente, ni ha llegado a un punto de consolidación satisfactoria. Es el caso de la mayoría de países de América Latina, donde, como advertimos atrás, existen muchos tipos de mecanismos legales y de política a través de los cuales se opera esta transferencia de recursos y funciones.

Por otra parte, la tendencia a dejar en manos de los sectores corporativos segmentos cada vez más importantes de la práctica educativa, como el desarrollo de contenidos, los libros de texto, el software educativo, el diseño de las evaluaciones, y de manera creciente, la orientación de la misma práctica docente, cuestiona desde adentro el carácter público de la educación. Comprar los contenidos al sector privado, y

estandarizarlos cada vez más, de acuerdo a evaluaciones diseñadas también fuera de cualquier discusión pública, atenta no solamente contra la libertad de cátedra, sino que anula cualquier posibilidad de que el proceso educativo sea democrático.

La progresiva influencia que han venido logrando las grandes corporaciones y redes empresariales, capaces de movilizar un gigantesco poder económico, político y simbólico, corre el riesgo de generar asimetrías irreparables en el proceso democrático de definición de la política pública. Se han presentado importantes procesos de fusión entre capitales empresariales globales y regionales para ganar mercados en el campo educativo latinoamericano, puesto que está visto como particularmente promisorio en términos de rentabilidad. Paralelamente, cada vez es más notable la presencia de grandes conglomerados transnacionales que apuntan a hacerse un lugar preponderante en la definición de la agenda educativa de los distintos países de la región (Kless et al, 2012). Tal tendencia, además de incidir en el contenido de la agenda educativa, plantea tensiones sobre el carácter democrático de la política pública.

Si bien en el contexto latinoamericano los últimos años han estado signados por el ascenso de movimientos sociales, partidos políticos, y gobiernos que cuestionan la primacía del mercado en la definición de las reglas colectivas este tipo de tendencias a la privatización siguen latentes y en algunos casos se acentúan. Así lo muestran las evidencias analizadas tanto en la dinámica de las matrículas, como en el carácter de la legislación vigente, y muy particularmente, en la intensificación de la incidencia de grupos empresariales sobre la definición de la agenda educativa.

Es preciso notar que la disputa por el sentido de la educación sigue estando atravesada por este tipo de intereses económicos que tratan de ganar en ella un espacio de apropiación de lucro, acumulación de poder y consolidación de las profundas desigualdades de nuestra región. Las distintas formas de privatización, además de tornarse en un motivo de profundas tensiones sociales, enmarcan riesgos notables para el fortalecimiento de una lógica pública, democrática y participativa en el campo educativo.

Como tal, las empresas y sus redes tienen agendas interesadas en el campo educativo tienden a utilizar su poder económico para orientar la política pública de acuerdo a sus intereses particulares. El ascenso de la influencia de estas empresas y de sus redes, resulta aún más riesgoso en tanto va a aparejado de la internacionalización de las empresas educativas locales y la tendencia a “abrirse” en bolsas de valores, con miras a captar la atención de grandes inversionistas del mundo financiero. Por esta vía se puede terminar

sometiendo el campo educativo y la educación pública a la lógica especulativa que caracteriza la finanza a nivel mundial, con las consecuencias que todos hemos presenciado a partir de la última ola de crisis desatadas a partir de 2007. La financiarización no puede ser un camino a tomar por el campo educativo, mucho menos en América Latina, donde persisten profundas desigualdades económicas, y específicamente, discriminaciones y desigualdades educativas consolidadas históricamente.

El despliegue de todo este conjunto de dinámicas, es síntoma de que el Estado, a través de la privatización, corre el riesgo de perder su capacidad de definir un horizonte propiamente público a la educación, que evite reducirla a una mercancía, ni la someta a las lógicas de la competitividad o del crecimiento económico, sino que rescate el rol político fundamental que tiene la educación en cuanto derecho humano, en el sentido de formar ciudadanía capaz de ocuparse de retos colectivos, como la superación de las desigualdades y las discriminaciones.

La educación es, como tal, un espacio privilegiado para permitir la formación de sujetos capaces de asumir este tipo de retos en su práctica ciudadana, pero para ello es necesario que las escuelas sean ellas mismas espacios de democracia e igualdad, valores que tienen que ser garantizados por el Estado a través de una regulación pública sobre las jerarquías, las prácticas, los contenidos y valores que se ponen en juego en la educación pública. No es plausible pensar que esto se pueda delegar al sector privado en ninguna de sus manifestaciones, lucrativas o no lucrativas. Estas son tareas y responsabilidades del Estado en su obligación irrenunciable de constituir un espacio público democrático, igualitario y participativo.

Es precisamente en este sentido que se señala que la educación tiene la doble naturaleza de ser derecho civil y político, así como económico y social, y que la educación es un multiplicador de derechos. Por ello mismo, es sensato también señalar que sin un espacio educativo democrático, igualitario, imparcial, garantizado por el Estado, y libre de presiones económicas y políticas privadas, no es posible constituir sociedades democráticas, ni un Estado Social de Derecho en sentido propio.

Como tal, las tendencias a la privatización, al poner en riesgo la naturaleza pública del campo educativo e involucrar lógicas de lucro, discriminación, segregación y competencia, fragilizan las condiciones de realización no solamente del derecho humano a la educación, sino del núcleo más amplio y completo de derechos humanos.

# BIBLIOGRAFÍA

Avances de la Investigación: “Estudio comparado: Mediatización y privatización de la educación en América Latina. Tensiones y disputas en la cobertura mediática” llevada a cabo por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina y la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).

CLADE, 2014. Mapeo de poder – actores y espacios estratégicos para comprender el fenómeno de la privatización en el campo educativo, disponible en: [http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/wp-apyus/wp-content/uploads/2014/01/FINAL\\_ANEXO-I\\_Mapeo-de-poder.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/wp-apyus/wp-content/uploads/2014/01/FINAL_ANEXO-I_Mapeo-de-poder.pdf)

ADRIAO, T. Políticas Educativas, v. 3, n. 1 (2009): *Dossiê: Estudos Regionais Comparativos -Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil*. <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/issue/view/1467>

ADRIAO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel e ARELARO, Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.119 [citado 2014-03-04], pp. 533-549 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200011&lng=pt&nrm=iso)>.ISSN0101-7330.<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>.

BALL, S. and Yodell, D. Hidden. *Hidden privatization in public education*, 2008. Disponível em <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>.

BECERRA y MASTRINI (2013). Concentración de medios en Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.Carrera de Ciencias de la Comunicación

BECERRA (2013). Medios de comunicación en Américas Latina a contramano. Disponible: [http://www.nuso.org/upload/articulos/4003\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/4003_1.pdf)

BELFIELD and LEVIN. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. P. 19-52

BUCHANAN, James; MCCORMICK, Robert; TOLLISON, Robert. El análisis económico



de lo político – lecturas sobre la Teoría de la Elección Pública. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, 1984.

CLADE. Privatización de la Educación en América Latina y Caribe. Santiago, out. 2012. disponível em <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In Educação, Sociedade e Cultura. n.2. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-6-dale.pdf>.

DRAIBE, Sônia M. and RIESCO, Manuel. Estados de bem-estar social e estratégias de desenvolvimento na América Latina: um novo desenvolvimentismo em gestação?. Sociologias [online]. 2011, vol.13, n.27, pp. 220-254. ISSN 1517-4522. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222011000200009>.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBBSBAWN, E. A era dos extremos. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. *Estud. av.* [online]. 1988, vol.2, n.1, pp. 5-40. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000100003>.

KLESS, S ET AL. The World Bank and education. Critiques and alternatives. Sense Publishers: Rotterdam/Boston/ Taipei, 2012.

LECHNER, Norbert. Estado, mercado e desenvolvimento na América Latina. *Lua Nova* [online]. 1993, n.28-29, pp. 237-248. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451993000100011>.

MOLNAR, Alex e GARCIA, David R. Empty Calories: Commercializing Activities in America's Schools: The Eighth-Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends, 2004-2005. Arizona State University, 2005, pp.1-51. <http://nepc.colorado.edu/files/EPsL-0511-103-CERU.pdf>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.108 [citado 2014-03-04], pp. 739-760. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

ROBERTSON, Susan e VERGER, Antony. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc.*, Dez 2012, vol.33, no.121, p.1133-1156. ISSN 0101-7330

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124 [citado 2014-03-04], pp. 943-960. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300015&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300015>.

SVERDLICK, I. El derecho a la educación. Una lucha por la dignidad. In SVERDLICK E CROSO (orgs). El derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2010. 160 p.

TOMASEVSKY, K.. The State of the Right of Education Worldwide. Fee or Free: 2006 Global Report. Copenhagen, 2006.

WELLS, A. STUART, et al., Beyond the Rhetoric of Charter School Reform, A Study of Ten California School Districts, UCLA Charter School Study, 1998.

WITTE, BAILEY AND THORN. Second year report Milwaukee parental choice program. Department of Political Science and the Robert La Follette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin-Madison, Dec.1992

## Sitios consultados

- <http://www.bcba.sba.com.ar/invertir/enqueinv.php>
- <http://www.bbv.com.bo/cib.directorio.asp>
- <http://www.bmfbovespa.com.br/home.aspx?idioma=pt-br>
- <http://www.bolsadesantiago.com/index.aspx>
- <http://www.bvc.com.co/pps/tibco/portalbvc>

- <http://www.bolsacr.com/principal/>
- <http://www.bolsadequito.info/>
- <http://www.bvnsa.com.gt/bvnsa/index.php>
- <http://www.indexmundi.com/pt/haiti/>
- <http://www.bcv.hn/>
- <http://www.bmv.com.mx/>
- <http://www.bolsanic.com/>
- <http://www.bvpasa.com.py/>
- <http://www.bvl.com.pe/>
- <http://www.bolsard.com/>
- <http://www.mineducacion.gov.co/>
- <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- [http://www.abrileducacao.com.br/a\\_abril\\_educacao.html](http://www.abrileducacao.com.br/a_abril_educacao.html)
- [http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id\\_news=14748](http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=14748)
- <http://www.reduca-al.net/institucional.php?lang=pt>
- <http://www.educared.org/global/educared?CE=br> ;
- <http://www.docentesenredsantillana.com/>
- <http://www.preal.org/>

## Legislación

### ARGENTINA

- Constitución de la Nación Argentina. Ley N° 24.430. Ordénase la publicación del texto oficial de la Constitución Nacional (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994).  
<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- Lei Nacional de Educação: Ley de Educación Nacional n° 26.206 de 2006.  
<http://www.argentina.gob.ar/informacion/educacion/129-sistema-educativo.php>

### BOLIVIA

- Constitución de la República de Bolivia. 24 noviembre 2007
- Ley Nacional de Educación Ley n° 70 de 20 de diciembre de 2010 (Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez), Ley de Reforma Educativa. Ley N° 1565/1994.

### BRASIL

- Constituição da República Federativa do Brasil DE 1988.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Lei Nacional de Educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 1996 (LDB 9394/96):  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917
- Decreto Legislativo No. 12-91. Vigencia: 12 de enero de 1991

### ECUADOR

- Constitución del Ecuador. 2008.  
<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Ecuador/ecuador08.html>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural de 30 de marzo de 2011.  
<http://educacion.gob.ec/>

## **COSTA RICA**

- Ley Fundamental de Educación. Ley 2160. 1957. Actualizada año 2001.  
[www.mep.go.cr/LeyFundamental.Html](http://www.mep.go.cr/LeyFundamental.Html)
- Constitución Política de la República de Costa Rica”, 1949.

## **CHILE**

- Constitución Política de la República de Chile. Decreto 100. SETEMBRO DE 2009
- Ley Orgánica nº 20.370 de 28 de julio de 2009  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

## **COLOMBIA**

- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.  
<http://www.mineducacion.gov.co>
- Constitución de 1991 con reformas hasta 2005. Actualizada hasta el Decreto 2576 del 27 de Julio de 200

## **GUATEMALA**

- Constitución Política de la República de Guatemala.  
Disponible en <http://205.234.136.4/~inegobgt/lai/archivos/informacionpublica/ConstitucionPoliticadelaRepublicadeGuatemala.pdf>
- Ley de Educación nacional.  
Disponible en [http://www.oei.es/quipu/guatemala/Ley\\_Educacion\\_Nacional.pdf](http://www.oei.es/quipu/guatemala/Ley_Educacion_Nacional.pdf)

## **HAITI**

- Constituição Haiti. Lei. 987 1987  
<http://pdba.georgetown.edu/constitutions/haiti/haiti1987.html>
- Loi créant et organisant l’office national de partenariat en éducation (ONAPE).  
Janeiro de 2008. Journal officiel de la Republique d’Haiti

## HONDURAS

- Constitución de la Republica de Honduras, 1982, con las reformas desde 1982, hasta 2004. Decreto no 131, 11 de enero de 1982.
- Ley Fundamental de Educación. Decreto 262, de 2011. <http://www.sep.gob.mx>

## MÉXICO

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 10-06-2013

## NICARAGUA

- Ley 582. Ley General de la Educación. Mayo, 2006.
- Constitución Política de la República de Nicaragua. Managua. FEBRERO 2007

## PARAGUAY

- Constitución de la República de Paraguay, 1992
- Ley Nacional de Educación: Ley General de Educación nº 1264 de mayo de 1998.

## PERU

- Constitución política del Perú.1993.
- Lei Nacional de Educação: Ley General de Educación nº 28044 de 2003.

## REPÚBLICA DOMINICANA

- Constitución de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10561, del 26 de enero de 2010.
- Ley 122-05 Para la regulación y fomento de las asociaciones sin fines de lucro en República Dominicana. 2005
- Ley 66-97 Ley General de Educación. 1997.





Campaña  
Latinoamericana  
**por el Derecho  
a la Educación**

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj.10 Perdizes  
São Paulo - SP - CEP 01254-000 - Brasil  
Telefone / Fax: (55-11) 3853-7900 e 3031-8906  
[campana@campanaderechoeducacion.org](mailto:campana@campanaderechoeducacion.org)  
[www.campanaderechoeducacion.org](http://www.campanaderechoeducacion.org)