

Políticas educativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: logros y retos pendientes en cuatro naciones latinoamericanas (1991-2021)

Education Policies of the Organization for Economic Cooperation and Development: Achievements and Pending Challenges in Four Latin American Nations (1991-2021)

<https://doi.org/10.54104/papeles.v13n26.1032>

Recibido: 16 de septiembre de 2021
Aprobado: 17 de noviembre de 2021
Publicado: 13 de diciembre de 2021



Oscar Jiménez Velázquez¹*

<https://orcid.org/0000-0002-8864-1798>

¹Secretaría de Marina (Semar) de México, México D.F.

* Secretaría de Marina (Semar) de México. Eje 2 Oriente tramo Heroica Escuela Naval Militar 861, Colonia Los Cipreses C.P. * 04830, Delegación de Coyoacan, México D.F. jimvel15@hotmail.com

Se hace constar que las opiniones manifestadas en este artículo son bajo responsabilidad individual del autor y no reflejan el punto de vista de la Secretaría de Marina, el Alto Mando de la Armada de México o cualquiera de los establecimientos o unidades operativas o administrativas que la integran.

Para citar este artículo: Jiménez-Velázquez, O. (2021). Políticas educativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: logros y retos pendientes en cuatro naciones latinoamericanas (1991-2021). (2021). *Papeles*, 13(26) e1032. <https://doi.org/10.54104/papeles.v13n26.1032>

Resumen

Palabras clave
Políticas públicas; OCDE;
América Latina; educación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una institución internacional fundada en 1961, la cual ha orientado la formulación, la gestión y la aplicación de políticas públicas en los 38 países miembros (hasta 2021). Su preponderancia como organismo consultor y certificador ha hecho que sus informes se vuelvan referentes obligados para los gobiernos de las cuatro naciones de América Latina partes: Chile, Colombia, México y Costa Rica, sobre todo en el ámbito educativo. En él, la OCDE ha planteado directrices y medidas que han sido reproducidas parcial o totalmente en los sistemas escolares de estos países, ofreciendo resultados diferentes y generando ciertos consensos en las acciones de las autoridades educativas, aunque también dando pie a controversias en cuanto a la funcionalidad de tales lineamientos en los contextos de estas naciones. En este artículo, se realiza una revisión del papel de la OCDE como institución promotora de la educación en cinco directrices: cobertura escolar, profesionalización magisterial, desarrollo de competencias, evaluación educativa y acreditación de la calidad. Para ello, se parte de sus informes en los últimos treinta años (1991-2021) para los cuatro Estados latinoamericanos que son miembros; asimismo, se hace un recuento de los planes y programas de los gobiernos de estos cuatro países para aplicar sus recomendaciones, así como de sus logros y aspectos pendientes. Finalmente, se hace una valoración crítica de los alcances que la aplicación de estas directrices ha tenido sobre la mejora de su educación.

Abstract

Keywords
Public policies; OECD, Latin
America; education.

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is an international institution founded in 1961, which has guided the formulation, management, and implementation of public policies among the 38 countries registered (until 2021). Its preponderance as a consulting and certifying body has made its reports mandatory references for the governments of the four Latin American countries of OCDE: Chile, Colombia, Mexico, and Costa Rica, especially in the education field. In this sphere, OEDC has proposed guidelines and measures that have been partially or totally reproduced in school systems of these countries, offering different results, and generating certain consensus in the actions of educational authorities, although also giving rise to controversies regarding the functionality of such guidelines in the contexts of these nations.

This article reviews the role of the OECD as an institution that promotes education in five guidelines: school coverage, teacher

professionalization, skill development, educational evaluation, and quality accreditation. To do this, it is based on the reports of this organization in last thirty years (1991-2021) for the four Latin-American member of OECD. Likewise, a recount is made of the plans and programs of the governments of these four countries to implement their recommendations, as well as their achievements and pending aspects. Finally, a critical assessment is made of scope that the application of these guidelines has had on improving their education.

1. Introducción

1.1 Identificación y funciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en el contexto internacional

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se reconoce a sí misma como una organización cuyo objetivo es “promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas”. Asimismo, señala que otra de sus labores ha sido coordinar esfuerzos con distintos gobiernos, asociaciones y ciudadanos para “establecer estándares internacionales y proponer soluciones basadas en datos empíricos a diversos retos sociales, económicos y medioambientales” (OCDE, s. f.).

Si bien la OCDE desde su origen ha tenido una óptica acorde con las políticas de la Unión Europea (UE) y los Estados Unidos, la hegemonía de esta última potencia, consolidada tras el fin de la Guerra Fría en la década de 1990, se alineó a una geopolítica centrada en la globalización y la apertura de las economías al comercio internacional (lo que se denominó el Consenso de Washington). Fue precisamente en esta época cuando se establecieron la mayoría de sus normativas y evaluaciones de los avances educativos (Trejo y Jiménez, 2018).

Para poder cumplir con las expectativas y los planteamientos presentados, la OCDE ha proporcionado asesoría sobre políticas y recomendaciones para mejorar los resultados educativos a cuatro gobiernos latinoamericanos en cuanto a liderazgo escolar, participación social, evaluación escolar, profesión docente y evaluación de los maestros, considerando tanto la revisión de las prácticas internacionales en países desarrollados como las evidencias recolectadas en sus propias investigaciones (Nusche et al., 2011).

Cabe en este punto señalar lo expresado por Maldonado (2000), quien indica que uno de los principales problemas en torno a la influencia de organismos como la OCDE es la falta de acceso a la información para determinar la existencia de vínculos entre ella y los gobiernos latinoamericanos, pues frecuentemente se han tratado de ocultar las relaciones y los compromisos existentes entre ellos, lo que ha limitado la posibilidad de precisar los alcances y los límites de esta influencia. Asimismo, la OCDE ha intentado imponer su agenda (muy similar a la de los Estados Unidos), bajo las premisas de continuar con el desarrollo humano, “a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico”, “compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización” e “instrumentar la política económica del libre mercado y los ajustes económicos en el mundo de la política y la solidaridad social” (Coraggio, 1995, pp. 28-29).

1.2 Principales propuestas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en el ámbito educativo a partir de 1991

En primer lugar, la OCDE ha impulsado el incremento de la cobertura de la matrícula estudiantil y la apertura de nuevas posibilidades para los jóvenes. Estas directrices se plantearon al considerar los índices educativos existentes en las cuatro naciones latinoamericanas miembros, los cuales han limitado su crecimiento económico y sociocultural. En este sentido, la OCDE ha tomado la “responsabilidad de garantizar que las circunstancias personales o sociales no impidan a los estudiantes desarrollar ese potencial. Esta debería ser la promesa de la educación para todo el mundo” (OCDE, 2018a).

En segundo lugar, la OCDE ha promovido los procesos de desarrollo profesional docente con la intención de que los profesores constantemente se capaciten para ofrecer mejores resultados en cuanto a la formación de estudiantes, sobre todo en educación media superior y educación superior. Al respecto, la OCDE ha indicado:

Los sistemas educativos más eficientes tienden a hacer énfasis en la formación práctica como una parte de la formación docente inicial; así, le ofrecen oportunidades hechas a medida para su

formación y desarrollo profesional, y enfocan los mecanismos de evaluación y valoración de los docentes a una mejora continua de sus capacidades. (OCDE, 2016, p. 2).

Una tercera normativa es la centrada en que los estudiantes latinoamericanos adquieran una serie de habilidades fundamentales, ya sea para ingresar en el mercado de trabajo, ya sea para continuar preparándose en el nivel superior (OCDE, 2013). Entre ellas, se tiene, por un lado, las habilidades interpersonales y socioemocionales, como el liderazgo, la gestión inteligente de las emociones, la responsabilidad social, la comunicación interpersonal, la capacidad autogestora, el aprendizaje continuo, la eliminación de estereotipos, la iniciativa, la proactividad y el respeto y el apoyo hacia las mujeres, que son llamadas “competencias blandas”. Por otro lado, se menciona a las destrezas que conectan los contenidos escolares con las demandas del ámbito laboral, como el manejo de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), la capacidad para procesar datos, el dominio de idiomas, la organización de equipos de trabajo, el desarrollo y la evaluación de proyectos, la gestión y la aplicación del conocimiento, la innovación y la toma de decisiones estratégicas, nombradas “competencias duras” (OCDE, 2015).

En este sentido, la principal referencia en cuanto a las directrices educativas de la OCDE puede tomarse del Informe de Delors (1997), en el cual se apuntó que la educación del siglo XXI debía apoyarse en cuatro pilares: 1) aprender a saber, 2) aprender a hacer, 3) aprender a ser y 4) aprender a convivir, tal como se describen a continuación:

Saber conocer: se relaciona con los conocimientos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. [...] Saber hacer: uso exitoso de los conocimientos disciplinares adquiridos y ahora aplicados al contexto donde nos desenvolvemos.

La educación del siglo XXI debía apoyarse en cuatro pilares: 1) aprender a saber, 2) aprender a hacer, 3) aprender a ser y 4) aprender a convivir.

[...] Saber ser: capacidad de la autodi-rección, responsabilidad, solución de problemas, toma de decisiones y valores propios de los humanos para percibir a los demás y vivir en un contexto social. [...] Saber convivir: valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales en todos los espacios en donde nos corresponda interactuar. (pp. 92-95)

Estos cuatro principios fundamentaron el denominado modelo de competencias, implementado en Colombia, Chile, Costa Rica y México desde la década de 1990, aunque también se vieron influenciados por él otras naciones como Perú, Brasil y Argentina (s. f. b, 2021).

La OCDE también ha hecho hincapié en la necesidad de ampliar la oferta educativa para impulsar la formación de trabajadores calificados y profesionalizados en todas las áreas, en especial en ciencias aplicadas y tecnología (OCDE, 2013).

Además, como cuarta disquisición, la OCDE ha resaltado la importancia de la evaluación educativa como aspecto clave para la mejora en todos los órdenes escolares: institucional, directivo, docente y estudiantil. Bajo estos parámetros, ha establecido y promovido la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), la cual aplica cada tres años y que se ha convertido en el principal referente internacional de la eficacia de los sistemas escolares desde el punto de vista de los logros educativos en lo concerniente al desarrollo de competencias de los estudiantes en el nivel básico. Por ello, la OCDE ha insistido en estas pruebas para contrastar el rendimiento de cada sistema educativo nacional en la

perspectiva internacional, con la intención de obtener información sobre el logro de los objetivos en el sector educativo, valorar los medios educativos de cada sistema de enseñanza, fortalecer la democratización

de las escuelas y ampliar las bases técnicas y las capacidades de los sistemas educativos nacionales (Rodrigo, 2012).

Por último, diversos organismos internacionales,¹ entre los cuales se ubica la propia OCDE, han propugnado, desde la década de 1990, consolidar la calidad educativa, concepto emergente de las reformas planteadas en América Latina, el cual se evidenció como problema esencial a principios de esta década, ante el aumento de la cobertura desde la década de 1960, producto de que los gobiernos latinoamericanos realizaron esfuerzos por aumentar la matrícula en la educación y descentralizar sus sistemas educativos (Herrera, 2016).

A partir de estas cinco disposiciones generales, los sistemas educativos de los cuatro países miembros han intentado vencer el reto de alcanzar estándares internacionales que evidencien la calidad de sus programas y fortalezcan la investigación, enmarcándose en la atención de temas económicos y sociales en sus respectivas naciones, sobre todo en cuanto a asegurar la equidad en el ingreso para la mayoría de sus ciudadanos, según expresan Lamoyi y Pintos (2018).

Cabe agregar que, de forma integrada, la OCDE desde 2015 ha impulsado la consecución de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) que marca la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, concretamente el número 4, “Educación de calidad”, lo cual ha significado un gran reto para las autoridades escolares latinoamericanas, ante las múltiples necesidades y limitaciones de sus respectivos sistemas educativos para intentar constituirse en plataformas de desarrollo

¹ Entre ellos destacan la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial (BM).

con equidad, como resaltan Trejo y Jiménez (2018). De tal modo, se ha incentivado que las autoridades educativas garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para “promover oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016, p. 7).

2. Metodología

Este trabajo es una investigación analítico-exploratoria de evidencias existentes en fuentes documentales acreditadas, libros, informes, sitios digitales, etc., sobre las políticas educativas de la OCDE en el horizonte ubicado entre 1991 y 2021. El estudio cobra relevancia, ya que permite verificar cómo se han intentado implementar las recomendaciones mundiales de la OCDE y cómo se han traducido en las políticas educativas de cuatro países latinoamericanos (Colombia, Chile, México y Costa Rica).

Es pertinente mencionar que este análisis se centra en cinco directrices de la OCDE, contrastando de forma comparativa sus logros y sus retos pendientes con un enfoque mixto, al combinar una valoración cuantitativa con datos estadísticos y cualitativa con observaciones y comentarios de autores especialistas. En esta investigación, también se reporta la forma en que estas cinco disposiciones han intentado ser implementadas por los cuatro gobiernos latinoamericanos miembros, así como los avances y desafíos pendientes en cuanto a su aplicación en sus sistemas educativos nacionales.

En consideración a lo anterior, se inicia con una definición y revisión histórica general sobre la OCDE. Posteriormente, se abordan las cinco principales políticas educativas que ha impulsado en los países de América Latina que son miembros, explicando sus planteamientos más importantes, así como

los avances, los retos pendientes y las alternativas de solución que se les han intentado aplicar. Al final, se procede a formular conclusiones integrales sobre los aportes y las limitantes de estas políticas en el contexto de estos países latinoamericanos.

3. Resultados y discusión

3.1 Logros y retos en cuanto a cobertura escolar

La situación de la cobertura escolar en los cuatro países miembros de la OCDE en América Latina ha pasado por diversas etapas desde la década de 1990, algunas con un gran crecimiento, en tanto que en otras hubo un estancamiento. También han surgido medidas polémicas que han pretendido reformar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en los modelos educativos existentes. Debe señalarse que fue justamente en esta época cuando sobrevinieron una serie de cambios significativos en los sistemas educativos nacionales de los países en cuestión. Esto ocurrió por la explosión demográfica sucedida entre la década de 1950 y la década de 1980, los cuales provocaron un incremento generalizado de la población, de modo que las personas de 6 a 24 años llegaron a constituir el 49,7 % del total, lo cual trajo una gran demanda de atención educativa desde el nivel básico hasta el nivel superior, con lo que el porcentaje en edad escolar creció a un 183 % (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 1994), tendencia que cambió a partir de 1991.² En los siguientes apartados,

² Esto sucedió porque en la década de 1980 se gestó una crisis económica mundial que alcanzó y golpeó a la mayoría de las naciones de América Latina, entre ellas, México, Chile, Colombia y Costa Rica, lo que los llevó a un “proceso de subdesarrollo, con problemas de comercio internacional, presupuestales, de endeudamiento externo, atraso tecnológico y fuertes contrastes sociales” (Bolívar, 2008, p. 175). A partir de este

se abordan más en detalle los avances, los aspectos pendientes y las soluciones que se han formulado sobre este tema.

3.1.1 Logros

Con respecto al avance en la cobertura educativa, la OCDE (2019a) ha conseguido que los países latinoamericanos aumenten su porcentaje presupuestal para ampliar sus sistemas educativos nacionales. De tal modo, Costa Rica tiene asignado porcentualmente un mayor gasto público a instituciones de educación primaria que universitaria (rebase el 6 % del producto interno bruto [PIB]); a su vez, Chile tiene un mayor gasto privado respecto de México y Costa Rica (arriba del 3 % y en privado alcanza aproximadamente el 6 %, aunque cabe destacar que México supera el 4 %). En lo correspondiente al gasto público en educación superior, México tiene mayor inversión (0,8 % del PIB) en comparación con el gasto privado. En este rubro, Costa Rica y Colombia tienen aproximadamente la mitad de gasto público y la otra mitad de privado, en tanto que Chile emplea más gasto privado.

Sobre la cobertura, en el periodo 2000-2015, Chile aumentó su matrícula de un 40% a casi el 90 %. Por su parte, Costa Rica evolucionó del 25 al 55%. Estas cifras son similares a las de Colombia, que superó el 58%; en cuanto a México, pasó aproximadamente de un 25 % de 2004 a un 30% en 2015 (OCDE, 2017).

Por otro lado, en cuanto a la inclusión socioeconómica y académica en los sistemas educativos nacionales, Chile y Colombia se ubicaron entre el 60 y el 70 % en lo académico, así como entre el 55 y el 60 % en lo

lapso de crisis, se consolidó la aplicación del conocido modelo neoliberal-tecnocrático, en el cual se impulsaron una serie de medidas para la privatización de sectores estratégicos del Estado, además de abrir los mercados de América Latina al libre comercio, eliminando las barreras aduanales y dejando en estado de indefensión a los productores regionales (Harvey, s. f.).



socioeconómico. Por su parte, México exhibe un 60 % en lo socioeconómico y el 70 % en lo académico, mientras que Costa Rica se ubica en un 75 % tanto en lo académico como en lo socioeconómico (OCDE, 2018b).

Ampliando las cifras en el caso mexicano, en el ciclo 2017-2018, la OCDE informó que 4,5 millones de estudiantes estaban matriculados en educación superior, lo cual implicó un aumento de 2,4 millones en relación con el año 2000. Asimismo, en el periodo 2007-2017, se ha referido que el porcentaje de los jóvenes de 25 a 34 años con educación superior aumentó del 16 al 23 %, aunque esta proporción está todavía por debajo del promedio de las naciones de la OCDE (44 %) (OCDE, 2018c).

Si bien desde la OCDE se ha impulsado el incremento de la cobertura, los fondos asignados al sector educativo han fluctuado de manera importante en las últimas tres décadas. Una muestra de ello es que, entre 2010 y 2015, tanto en Chile como en México, el gasto por estudiante experimentó un aumento superior a la media de las naciones de la OCDE desde el nivel de educación primaria hasta el de educación posecundaria no terciaria (en un 20 y un 9%, respectivamente), pero el gasto por estudiante de educación terciaria disminuyó (un 13% en Chile y un 7% en México) (OCDE, 2018b).

Colombia ha presentado altas tasas de estudiantes que no logran finalizar satisfactoriamente su formación académica, lo que ha llevado a que la deserción estudiantil sea un problema estructural, relacionado estrechamente con las condiciones sociales.

En cuanto al caso de Costa Rica, es importante remarcar que su gasto público en educación, sobre todo la de nivel superior, se ha casi duplicado en proporción a su creciente PIB desde 2000, por lo que en 2017 era muy superior al promedio de la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE. Las universidades públicas han usado este financiamiento para subsidiar fuertemente la matrícula, de manera que los estudiantes pagan un monto muy bajo en las instituciones de educación superior públicas y para ofrecer becas, recibidas por casi la mitad de los estudiantes de estas organizaciones. No obstante, la OCDE (2017) ha puntualizado que este subsidio público no puede apoyar el futuro crecimiento anticipado de la educación universitaria, por lo que ha insistido en una mayor apertura hacia el sector privado.

3.1.2 Retos

En este rubro, en México, se reportó en 2015 que menos del 55 % de los estudiantes terminan la educación media superior, debido, en gran medida, a malas condiciones económicas y sociales; a su vez, se describió que la tasa de cobertura de educación superior era del 38,4 % de la población entre los 18 y

22 años. En cuanto a la desigualdad socio-económica, se ha remarcado que, mientras el 44 % de los jóvenes de familias de ingresos altos están inscritos en planteles de educación superior, solo el 15 % de los jóvenes provenientes de familias de bajos recursos tienen acceso a ellos (OCDE, 2015); además, el gasto por estudiante en México, desde la educación básica hasta la superior, sigue siendo el más bajo entre los países miembros de la OCDE (3,286 dólares), aunque sea más alto que el de Brasil (3,066 dólares), y gasta comparativamente más en estudiantes de educación superior que provienen de familias de ingresos altos (Scott, 2011).

Por su lado, Colombia ha presentado altas tasas de estudiantes que no logran finalizar satisfactoriamente su formación académica, lo que ha llevado a que la deserción estudiantil sea un problema estructural, relacionado estrechamente con las condiciones sociales. En el caso de la educación superior, se han llegado a presentar abandonos de alrededor del 50 % de los alumnos, sobre todo en los primeros cinco semestres (Bravo y Mejía, 2010).

En torno a Costa Rica, se ha expresado que la cobertura es inequitativa socioeconómicamente, pues la mayoría de los estudiantes que se benefician de las universidades públicas son de contextos acomodados (54 %)³ (OCDE, 2017). Sobre este punto, es notable la baja participación de los estudiantes más desfavorecidos en Costa Rica (7,5 %), puesto que la tasa neta de matrícula para el quintil de ingresos más bajos está por debajo de los estudiantes de mayores recursos, además de

³ Debe destacarse que el 51 % de los estudiantes costarricenses matriculados en instituciones de educación superior privadas están excluidos de este sistema de subsidio público generoso, por lo que su acceso a becas o préstamos es extremadamente limitado, pese a que muchos provienen de familias de bajos ingresos (Tamariz, 2020).

que es menor que en la mayoría de los países de la OCDE (s. f.).

Complementando el panorama costarricense, Tamariz (2020) ha remarcado que un incremento en el presupuesto dedicado a la educación del 7,4 al 8 % resolvería el problema de la falta de recursos en los niveles de primaria y secundaria, sin tener que afectar el sector universitario público, lo cual parecería el objetivo oculto de la OCDE, y así seguir promoviendo la privatización educativa.

Como última reflexión, debe resaltarse que los países latinoamericanos no han logrado consolidar mecanismos más estrictos para dirigir el desarrollo de la educación (sobre todo la superior) y de este modo garantizar que el sector contribuya a las metas socioeconómicas nacionales a mediano y largo plazo (OCDE, 2018b, s. f.). Por tal razón, muchas de las inversiones hechas por las autoridades educativas de los cuatro países latinoamericanos miembros no han funcionado desde el punto de vista de la conclusión de estudios escolares y los resultados académicos de los estudiantes, debido a la desorganización, la corrupción en el aparato burocrático y la inestabilidad política y económica, que han derivado en un aumento permanente en la desigualdad entre las clases acomodadas y las pobres, como apuntan autores como Olivier (2011), Herrera (2016) y Ruiz (2020).

3.1.3 Alternativas de solución para los retos

La OCDE ha referido que es fundamental una mayor inversión pública para ampliar el alcance de la atención y la educación de la primera infancia para los niños más vulnerables, lo que permite proveer los recursos y la capacidad de enseñanza, para mejorar los resultados en la educación básica, abordar la deserción escolar y expandir la educación diversificada. Así, ha impulsado una inversión en educación con un enfoque centrado en resultados, y no en insumos y procesos, como

se ha hecho en la mayoría de los sistemas latinoamericanos (OCDE, s. f.).

En consideración a la situación específica de México, la OCDE ha formulado varias políticas públicas prioritarias, entre las cuales destacan la mejora en la distribución del gasto, la aplicabilidad de la educación superior en el desarrollo regional (con una mayor integración de las mujeres), la preparación de una fuerza de trabajo calificada (siendo esenciales las competencias de mayor demanda en el mercado laboral), la promoción de la innovación y la conversión de México en una economía del conocimiento⁴ (OCDE, 2015).

Con respecto a Colombia, Bravo y Mejía (2010) han planteado la posibilidad de crear estrategias de *marketing* educativo para dar cumplimiento y satisfacción a las expectativas de diversos sectores que demandan servicios educativos más funcionales y de mayor impacto socioeconómico. Asimismo, también proponen conferirle una trascendencia más relevante al papel del capital cultural, que tiende a jugar del lado de los grupos sociales con mayores recursos y posiciones, puesto que son ellos los que suelen modelar los estilos de vida y las formas de acceder al conocimiento, ante los cuales el sistema educativo nacional colombiano debe actuar con verdadera responsabilidad social.

Cabe agregar que, de forma generalizada, la OCDE (s. f.) ha pugnado por equilibrar el costo de la educación entre los estudiantes

⁴ Debe resaltarse que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 no ofreció una hoja de ruta operativa para resolver estos problemas educativos. Por ello, en 2019, el nuevo Programa Sectorial de Educación incluyó una sección dedicada, en gran parte, a la educación superior, con menos objetivos, cada uno vinculado a líneas de acción más precisas y con asignaciones de recursos indicativos, aunque la gestión estatal sigue siendo un tema poco consolidado (Gobierno de México, 2019).

y el Estado. A partir de tal recomendación, tanto en Colombia como en Chile y México, se han creado sistemas de préstamos y apoyos reembolsables, los cuales se han complementado con una ampliación de los esquemas de becas (la mayoría sujetas a un estudio socioeconómico), lo que ha ayudado a miles de alumnos a continuar con sus estudios. No obstante, estos sistemas de préstamos y apoyos se han orientado en gran medida a los estudiantes de clases medias-altas, debido a sus fuertes influencias políticas y económicas sobre los gobiernos y las empresas (Quintero, 2021). Aunado a lo anterior, las becas han sido limitadas y muchas veces condicionadas solo a ciertos sectores (alumnos en zonas de alta marginación, mujeres, personas con discapacidad, etc.) durante periodos cortos y de forma inconstante (Gobierno de México, 2021).

Frente a estas recomendaciones, han surgido obras como *Privatización, cambios y resistencias en educación* (Olivier, 2011), donde diversos autores han expresado fuertes críticas al proceso de globalización neoliberal impulsado por la OCDE, que ha justificado las privatizaciones de los espacios y servicios públicos estratégicos, en especial los educativos, así como la mercantilización de las instituciones de educación superior. De tal modo, la coordinadora de esta obra conjunta ha documentado movimientos de resistencia y rechazo a estas políticas, las cuales le han sido arrebatadas al Estado, en la búsqueda de promover modelos de negocio en la educación en sus diversos tipos y niveles.

3.2 Logros y retos en cuanto a profesionalización magisterial

3.2.1 Logros

En los cuatro países latinoamericanos miembros, la OCDE, desde la primera década del siglo XXI, ha impulsado la aplicación de diversos programas y convenios enfocados en

políticas innovadoras, estándares de aprendizaje y escuelas eficaces que tienen dos componentes: estándares docentes y estándares de liderazgo escolar, en consideración a cinco áreas principales para elevar la calidad del aprendizaje: 1) administración escolar y participación social, 2) selección y reclutamiento de maestros (concretamente a partir de concursos de oposición), 3) formación docente y capacitación, 4) incentivos y estímulos para los maestros y 5) evaluación docente (Juárez y Comboni, 2014).

Los lineamientos citados han realzado la importancia de coordinar a largo plazo la política docente internacional para impulsar que el proceso de enseñanza-aprendizaje acontezca de forma estratégica, integral, factible, sostenible y adaptado al contexto. A este respecto, una política integral docente se ha convertido en una exigencia constante de la OCDE hacia las autoridades escolares, de manera que estas, más allá de los cambios políticos, sociales y económicos, han venido abordando los objetivos generales y particulares impuestos, dándole prioridad a su financiamiento, según metas e indicadores internacionales, adecuaciones escolares a los parámetros demográficos del alumnado y recursos materiales y humanos requeridos para conseguir una educación de calidad y de acceso universal (Unesco, 2016). Todo ello ha redundado en el aumento constante en la matrícula docente en los cuatro países miembros en los últimos treinta años (1991-2021), si bien este aumento no se ha traducido directamente en una mejora real de los resultados académicos (OCDE, s. f.b).

Derivado de lo anterior, en el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (Corea del Sur), efectuado en mayo de 2015, se estableció como prioridad internacional el aseguramiento de las competencias docentes necesarias para conseguir los objetivos educativos, a partir de lo cual se impulsó que los profesores sean contratados y remunerados de forma adecuada, acorde con sus

calificaciones profesionales. Se consideró que era indispensable que se encontraran más motivados, con una distribución eficaz en todo el sistema educativo, contando con apoyos y sistemas dotados de recursos didácticos útiles y actualizados (Unesco, 2016), políticas que se ha intentado cumplir a través de la incorporación de sistemas de profesionalización docente en México, Colombia y Chile (OCDE, s. f.b).

3.2.2 Retos

Sobre desigualdad de género, la OCDE destacó en 2018 que casi todos los docentes en la educación preescolar de los países latinoamericanos miembros son mujeres, pero que lamentablemente ellas representan menos de la mitad del profesorado en Bachillerato. Esta brecha de género, incluso, se ha ampliado en Educación Primaria y Secundaria (OCDE, 2018a).

Además, en las cuatro naciones, se ha reconocido el problema generalizado de los salarios bajos. De lo anterior se desprende la dificultad de atraer a los varones a la profesión docente, pues suelen ganar únicamente entre el 77 y un 88 % de los ingresos medios que reciben otros hombres que cuentan solo con preparatoria, lo cual es, incluso, menor en Chile, donde se ubica entre un 63 y un 76 % de los ingresos, en tanto que el salario real de las maestras es similar o más bajo al de otras mujeres que poseen solo estudios de

Bachillerato.

La situación apuntada es un enorme obstáculo para la profesionalización tanto de los docentes como de los directivos escolares, pues la OCDE (2018a) menciona que los salarios reales de los directores escolares son tan solo un 35 % más altos que los salarios de los profesores y solo un 20 % superiores a los ingresos medios de otros trabajadores con solo educación media superior. Sumado al problema anterior, se ha resaltado que está pendiente mejorar la capacitación continua

La OCDE destacó en 2018 que casi todos los docentes en la educación preescolar de los países latinoamericanos miembros son mujeres, pero que lamentablemente ellas representan menos de la mitad del profesorado en bachillerato. Esta brecha de género, incluso, se ha ampliado en educación primaria y secundaria.

de los docentes, pues los estándares en las instituciones escolares latinoamericanas son muy pobres, lo que dificulta asegurar la calidad en la educación (OCDE, 2017).

En este punto, debe reconocerse que el personal académico que trabaja en áreas remotas o desfavorecidas cuenta con pocos recursos y muchas limitaciones para realizar su trabajo (falta de transporte, limitada oferta educativa y áreas de difícil acceso), por lo que suelen ser recompensados con algunas retribuciones adicionales en México y Chile (OCDE, 2018b). Además, en estos países, la red de internet no funciona en gran parte

de sus territorios, lo cual obstaculiza la educación en línea en las zonas rurales (80 % del total en Colombia y 60 % de México). A ello se añade la pobreza multidimensional, el bajo nivel educativo, la necesidad de trabajar y los conflictos regionales, lo que lleva a que muchos alumnos abandonen las escuelas, por lo que no es de extrañar que, por dar un ejemplo, en Colombia, haya un índice de tránsito promedio de educación media superior a educación superior del 22 % (Ruiz, 2020).

Además, se ha criticado el uso excesivo de instrumentos generales y estandarizados para llevar a cabo la evaluación del docente, puesto que se requiere un instrumento que permita verificar al profesor desde la perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza, efectuando diagnósticos más detallados y útiles de sus prácticas académicas. De tal forma, es indispensable fusionar dos perspectivas: lograrla calidad académica en un contexto escolar particular y conseguir un impacto significativo (directo o indirecto) en distintas variables e indicadores educativos (lo que más le ha interesado a la OCDE) (Gargallo et al., 2011; Vezub, 2013).

3.2.3 Alternativas de solución a los retos

En la *Guía para el desarrollo de políticas docentes*, presentada por la Unesco en 2020 y avalada *de facto* por la OCDE, se contemplaron diez dimensiones fundamentales que se han intentado incluir en las políticas educativas directamente relacionadas con la formación y el trabajo del personal docente, con una programación temporal de varios años:

- Contratación de personal docente integral y profesional.
- Preparación inicial del personal docente que sea efectiva y relevante.
- Formación profesional continua del personal docente durante toda su carrera.
- Supervisión y apoyo mediante, por ejemplo, formación inicial y tutorías para los docentes.
- Incentivos salariales para atraer, implantar y retener a los docentes eficaces.
- Progresión profesional, incluidos traslados y promociones.
- Apoyo para condiciones decentes de aprendizaje y docencia.
- Estándares profesionales, rendición de cuentas, derechos y responsabilidades.

- Evaluación formativa de los docentes vinculada a objetivos de aprendizaje.
- Diálogo social que permita a los docentes participar en la toma de decisiones.
- Gobierno y dirección de los centros escolares para la gestión del apoyo al personal docente (Unesco, 2016).

Si bien estas pautas pueden parecer bien intencionadas, los gobiernos latinoamericanos ligados a la OCDE han impulsado un discurso cuyo eje retórico es la calidad educativa, el cual ha sido apoyado por empresarios y sectores conservadores en estas naciones, por lo que ha impuesto, en nombre de la preparación de niños y jóvenes, una serie de medidas restrictivas en perjuicio de los derechos laborales de los maestros, lo que ha resultado en el rechazo generalizado de las directrices de varios organismos internacionales (Sánchez y Corte, 2015).

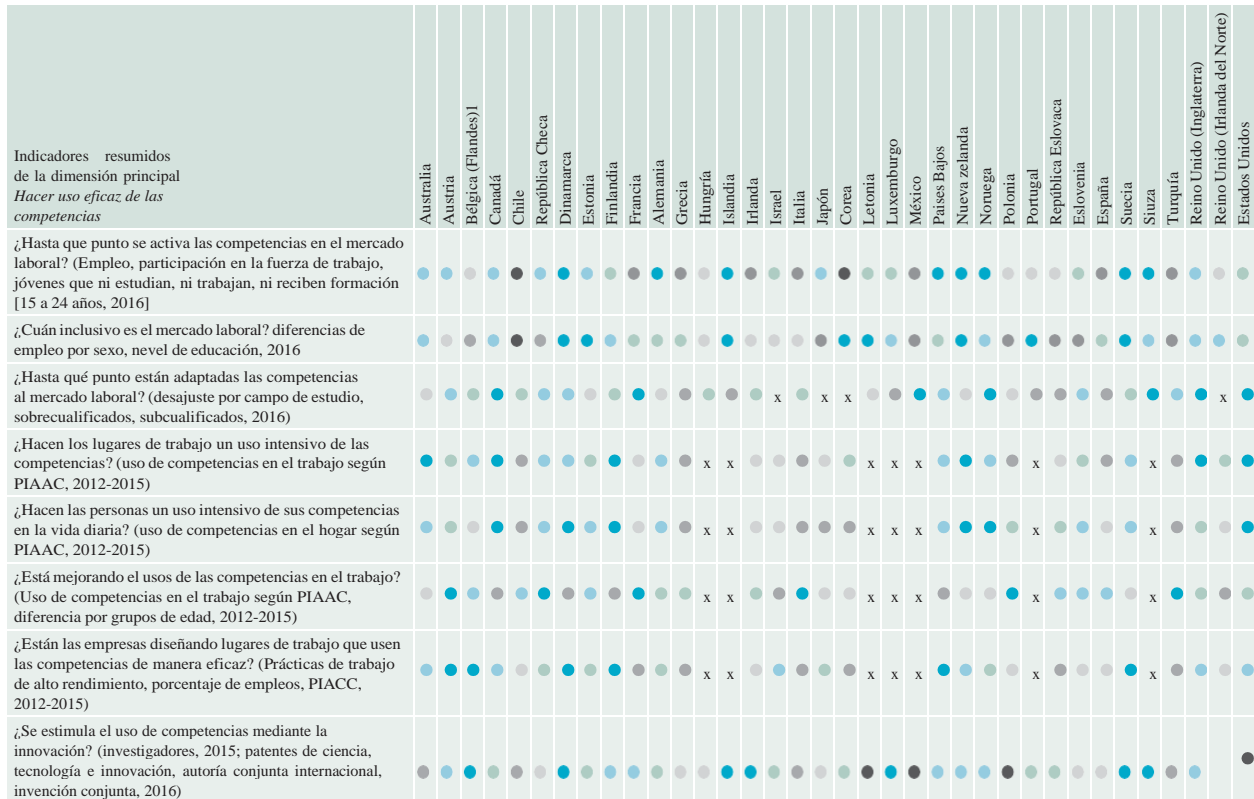
3.3 Logros y retos en cuanto a desarrollo de competencias por estudiantes

3.3.1 Logros

A partir de las recomendaciones hechas por la OCDE, en la década de 1990, aparecieron políticas educativas enfocadas en las condiciones laborales y económicas globalizadoras, lo que se tradujo en nuevos paradigmas de formación en todos los niveles escolares, fijando como meta la preparación de individuos “creativos, libres e innovadores”, poseedores de un pensamiento crítico, pero capaces de aceptar y mejorar la calidad de vida de sus familias dentro del modelo capitalista neoliberal. Fue así que se generó e impulsó el reconocido “modelo de competencias” (Bautista, 2006).

Con estas premisas, la OCDE (2012) ha resaltado que un año adicional de escolaridad ha ayudado a incrementar el PIB *per*

Figura 1. Indicadores de la estrategia de competencias



Fuente: OCDE (2019b).

capita de un país entre el 4 % y el 7 %, reafirmando la estrecha correlación entre el nivel de desarrollo de los países de América Latina y el nivel de fortaleza del sistema educativo. Asimismo, ha destacado que los adultos con mayor nivel de comprensión lectora, mayor competencia matemática y mejor capacidad de resolución de problemas con sistemas informáticos tienen una mayor tasa de desempleo y salarios más altos, además de gozar de mejor salud y participar en mayor medida en la vida cívica de sus naciones (OCDE, 2019b).

Entre los contextos geopolíticos de los cuatro países miembros de América Latina, la OCDE ha considerado esencial el desarrollo de habilidades técnicas y profesionales tanto para lograr la modernización de la economía como para garantizar la inclusión social y generar capacidades para

una vida digna, tal como argumenta Artilles (2010). Un ejemplo de ello se exhibe en la figura 1, donde se caracterizan y comparan las condiciones específicas de algunos de los países de la OCDE.

La consolidación de competencias se ha fortalecido, en especial para el caso de los egresados de las universidades, quienes han incorporado nuevas competencias teórico-prácticas en su vida profesional, lo que ha contribuido a la creación de valor en las empresas y a la solución de problemas presentes y futuros de la sociedad global, como reconoce Santiago (2018).

3.3.2 Retos

La OCDE (2019a) ha mencionado que en México, Chile y Costa Rica no existe un sistema integral de datos sobre las trayectorias

La popularidad de las escuelas privadas ha crecido en las últimas décadas, puesto que presentan más recursos didácticos, mayor infraestructura informática y mejores actualizaciones docentes.

académicas de los alumnos, en Colombia hay uno, aunque todavía tiene defectos, sobre todo en lo que respecta a la educación superior, por lo que no se dispone de datos confiables sobre el aprovechamiento de los recursos asignados por estudiante; tampoco hay información real por cohorte sobre la progresión de los estudiantes y los resultados de los graduados.⁵

Este hecho también explica la carencia en el seguimiento a la formación de competencias, sobre todo a niveles medio y de educación media superior. De esto se desprende la necesidad de recursos estables para el financiamiento de escuelas, las cuales correspondan a sus necesidades específicas (Santiago et al., 2012).

En consideración a lo anterior, cada uno de los cuatro gobiernos latinoamericanos citados se ha visto obligado a hacer investigaciones particulares y contextualizadas para tratar de apoyar la trayectoria decada estudiante, con el fin de determinarse en verdad necesita una beca, puesto que muchas veces se proporcionan estos apoyos a estudiantes que tienen suficientes recursos

⁵ En lo concerniente a las las instituciones costarricenses, se han reportado bajos índices entre graduados universitarios para las carreras de abogados y médicos (OCDE, 2017).

hasta para pagar escuelas privadas, como ha dado a conocer la propia OCDE (2017, 2019a).

La desigualdad señalada también ha llevado a que, incluso, los mismos maestros que trabajan en escuelas públicas y privadas suelen dar prioridad en la calidad educativa a las segundas, por motivo de la mayor remuneración que reciben en ellas. En consecuencia, la popularidad de las escuelas privadas ha crecido en las últimas décadas, puesto que presentan más recursos didácticos, mayor infraestructura informática y mejores actualizaciones docentes (Santiago et al., 2012).

Por otra parte, la OCDE no ha contextualizado varias de sus políticas educativas, lo que ha llevado a que muchos de los problemas regionales, en especial en zonas rurales, como pasa en Colombia, Costa Rica y México, no hayan sido atendidos ni resueltos a fondo: pobreza, falta de transporte, carencia de infraestructura en telecomunicaciones y migración hacia las áreas urbanas (Jiménez, 2011).

Un dato revelador del nivel de atraso de la educación mexicana es que la propia OCDE (2015, 2018a) ha reportado que los graduados de educación media superior en Brasil y Chile enfrentaban una tasa de desempleo más alta que las personas sin ese grado de educación, pero que México era el único país miembro donde la tasa de desempleo era la más alta entre personas con educación superior. Sobre este particular, mientras que entre los países de la OCDE (2015) el 62,7 % de las mujeres están contratadas o en busca de un empleo (en promedio), esta cifra es de apenas el 47,3 % entre las mujeres mexicanas. Esto se debe a que casi el 40 % de las jóvenes del país carecen de un empleo y no han recibido educación ni capacitación para el trabajo. Además, las mujeres con un alto nivel educativo tienen menor probabilidad que los hombres de encontrar un empleo en su país.

En este renglón, Santiago et al. (2012) han recalcado que dos aspectos han complicado que las pautas de la OCDE puedan ser implementadas en los países de América Latina:

No se ha diseñado un instrumento que fortalezca el aprendizaje de los alumnos, que sea estratégico en sus objetivos y que, al mismo tiempo, sea coherente con las necesidades académicas.

Las políticas públicas se han centrado en el alcance nacional de los lineamientos extranjeros, y dejado una participación muy limitada a las autoridades educativas estatales y regionales.

3.3.3 Alternativas de solución a los retos

Feixas (2013) ha identificado ocho factores de tres tipos que inciden en la transferencia de conocimientos y habilidades de los docentes hacia los alumnos, y que puede afirmarse que no han sido valorados en su justa medida bajo los parámetros de la OCDE: 1) factores de la formación docente (diseño de preparación y aprendizaje realizado); 2) factores del entorno (apoyo del docente, predisposición al cambio, recursos didácticos del entorno, retroalimentación del estudiante, reconocimiento institucional y cultura del equipo de trabajo) y 3) factores del individuo (organización personal del trabajo).

Por su parte, la misma institución ha considerado necesario priorizar sustancialmente los gastos en favor de la educación obligatoria durante los primeros años de los alumnos latinoamericanos, lo cual ha estimado que puede contribuir a lograr una equidad efectiva en el ingreso en los niveles escolares. Por ello, ha insistido en que debe llevarse a cabo una reforma integral del financiamiento de la educación superior (OCDE, 2019a), de manera que quienes se beneficien de la educación universitaria puedan hacer una contribución mucho más sustancial a

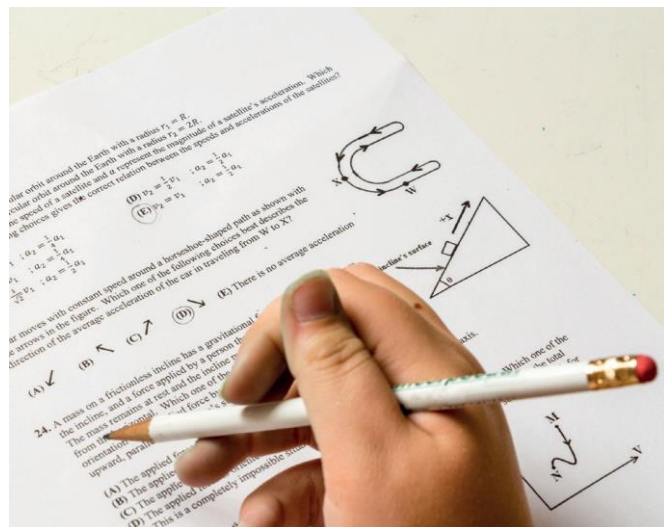
sus costos por medio de una privatización parcial, disfrazada de “modernización”, que ha sido muy criticada por amplios sectores sociales, puesto que constituyó un “aparato tecno-burocrático de operación y control del sistema de evaluación/competencia, en concordancia con una política sostenida de restricción del financiamiento estatal a las instituciones universitarias públicas, fomento a la privatización y mercantilización de la educación” (Jiménez, 2011, p. 223).

3.4 Logros y retos en cuanto a evaluación educativa

3.4.1 Logros

En cuanto a los índices de rendimiento estudiantil, se ha apuntado que el de Chile es del 60 % (alto), en tanto que México, Colombia y Costa Rica muestran uno del 40 % (bajo). A su vez, se ha reportado que los mexicanos tienen mejor desempeño en escuelas públicas, en comparación con Colombia, Chile y Costa Rica, cuyos alumnos tienen mejor aprovechamiento en escuelas privadas (OCDE, 2017).

Cabe destacar que las cuatro naciones han realizado acciones concretas para tratar de



solventar los pobres resultados del aprendizaje de sus estudiantes en las pruebas PISA desde 2000, por lo general, debajo del promedio de las naciones de la OCDE. Por ejemplo, el Gobierno mexicano optó por darle mayor prioridad a los programas de matemáticas a partir de 2014, lo que trajo una ligera mejoría en las evaluaciones en esta área del conocimiento (Juárez y Comboni, 2014).

3.4.2 Retos

La incorporación de pruebas estandarizadas como política decisiva para asegurar la calidad educativa ha sido cuestionada. De hecho, un ejemplo notable fue el fracaso de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), con la cual se buscó premiar a maestros que lograsen hacer que un mayor número de alumnos pasara este examen; ello provocó un empobrecimiento de los procesos educativos, pues los profesores únicamente se

dedicaron a preparar a sus alumnos para resolver este tipo de prueba de memoria, lo cual fue utilizado como publicidad engañosa por las escuelas mexicanas, sobre todo las privadas (Juárez y Comboni, 2014).

Otro aspecto relevante es que varios autores han reportado que los resultados de PISA no se correlacionan con los indicadores del índice de desarrollo humano (IDH) de los países latinoamericanos donde se ha aplicado esta evaluación. Como paradigma, se cita el caso de Colombia, donde, si bien sus autoridades han tratado de cumplir las recomendaciones de la OCDE en cuanto al establecimiento de estándares y pruebas para la mejora educativa, la ampliación de la infraestructura escolar y el impulso a la educación inclusiva, las oportunidades para niños y jóvenes de las zonas rurales siguen siendo escasas. Esto ha sido producto tanto de la larga guerra civil (que duró más de cincuenta años) como de la desaceleración económica que arrastra este país suramericano desde finales de la primera década del siglo XXI (Ruiz, 2020).

En este orden de ideas, la visión de las autoridades educativas de los cuatro países latinoamericanos, en gran parte condicionada por las disposiciones de la OCDE, se ha centrado en la aplicación de un modelo de evaluación sumativa y no formativa, con una escasa participación de los alumnos, lo que ha limitado en gran medida su retroalimentación y la mejora de sus habilidades.

Ante ello, y en contraposición a la visión de las instituciones mundiales, se han promovido modelos educativos que incluyen el análisis del contexto, el diagnóstico de necesidades de las prácticas de enseñanza de los profesores (en especial, en cuanto a su formación permanente), la gestión pedagógica para la preparación necesaria en la proyección de la transformación escolar deseada, la superación profesional de los docentes y la medición anual del trabajo metodológico

Si bien las autoridades en Colombia han tratado de cumplir las recomendaciones de la OCDE en cuanto al establecimiento de estándares y pruebas para la mejora educativa, la ampliación de la infraestructura escolar y el impulso a la educación inclusiva, las oportunidades para niños y jóvenes de las zonas rurales siguen siendo escasas.

bajo criterios formativos. Con estos modelos continuos y adaptables, es posible fomentar en mayor proporción el trabajo en equipo y el apoyo *in situ* (es decir, en las propias aulas), de modo que los profesores pueden probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas a sus circunstancias y plantear opciones para resolver específicamente las dificultades que presentan en los escenarios reales a medida que ocurren, y así lograr un aprendizaje activo en los alumnos (Artiles, 2010; Vezub, 2013).

3.4.3 Alternativas de solución a los retos

La OCDE ha promovido la aplicación de tres medidas particulares para fortalecer la evaluación educativa en los cuatro países miembros ubicados en América Latina:

Asignar recursos suficientes y abordar gradualmente áreas prioritarias, en especial para la educación en los primeros años.

Mejorar la organización y el liderazgo escolares y crear una oferta educativa más pertinente, con un mayor impulso al transporte hacia las zonas lejanas, así como a las alianzas con diversas organizaciones para el desarrollo regional.

Establecer una visión más integral del profesionalismo y asignar a los docentes de forma más equitativa, con un enfoque específico para maestros de áreas rurales (OCDE, 2018b).

Aunque las medidas expuestas suenan congruentes y hasta indispensables, chocan de frente con la difícil situación económica y política que han vivido los países latinoamericanos en las últimas tres décadas, lo cual deja en claro la falta de contextualización de las directrices generales de la organización que los evalúa, la cual se ha agravado aún más durante la pandemia de covid-19 (Ruiz, 2020).

Frente a este panorama, la OCDE ha recomendado trabajar en la asignación de recursos en el centro educativo, lo que se está empezando a hacer en México y Colombia a partir de 2019, proceso que tiene que revisarse y hacerse más eficiente, en especial ante las tendencias demográficas y las crecientes presiones sobre los sistemas de educación básica. A su vez, también ha resaltado que falta fortalecer los sistemas estadísticos informáticos de los distintos países de América Latina, los cuales lleven a obtener datos relevantes sobre los resultados académicos, y ayuden a garantizar que las políticas puedan desarrollarse e implementarse a la luz de evidencias medibles y reproducibles (OCDE, s. f.b).

3.5 Logros y retos en cuanto a acreditación de la calidad educativa

3.5.1 Logros

En el contexto de los cuatro países latinoamericanos referidos, la OCDE (2015) ha impulsado políticas que promueven el incremento de la calidad educativa según la regulación del desarrollo profesional de los docentes. De hecho, los graves problemas de los sistemas educativos nacionales de estas naciones han tratado de ser solventados mediante las recomendaciones de la OCDE, con frecuencia centradas en incentivar alianzas entre las instituciones escolares, las empresas y otras asociaciones privadas. También la OCDE ha fomentado el impulso de los centros de investigación a través de programas de excelencia que permiten formar graduados con competencias de alto nivel, además de promover las tecnologías de punta y el conocimiento especializado (Herrera, 2016). Estas alianzas se han centrado en incentivar e incorporar carreras técnicas y de aplicación industrial-comercial (Rodrigo, 2012).

Poniendo como ejemplo a Chile, la OCDE ha reafirmado su modelo de gestión económica y educativa, al difundir un crecimiento promedio del PIB nacional del 6 % en el periodo 1998-2018, así como tasas de graduación en estudios secundarios superiores que ascendieron de un 46 % en 1995 a un 71 % en 2007 (OCDE, 2017).

3.5.2 Retos

La mayoría de los profesores se desempeñan en condiciones lejanas a las ideales en sus escuelas, por lo que asegurar esta calidad se vuelve una tarea compleja y, en muchos sentidos, irresoluble, ante escenarios difíciles, tanto por sus características geográficas como por su complejidad demográfica, en cuanto a tamaño de la población, peso de habitantes en edad escolar, dispersión en el territorio, porcentaje en condiciones de pobreza, diversidad cultural, etc. (Sánchez y Corte, 2015).

En este punto, es preciso mencionar el estudio que examinó las fortalezas y debilidades de la gobernanza y las estrategias que guiaban al sistema educativo nacionales mexicano, en especial el de educación superior, así como los mecanismos para destinar fondos públicos a este. También se centró en los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad, las condiciones para la equidad y los desafíos específicos a los que se enfrentan los subsistemas tecnológicos y las escuelas normales (OCDE, 2019b).

En consonancia con estas perspectivas, el Gobierno de Costa Rica ha intentado desarrollar e implementar una estrategia a largo plazo para el mejoramiento del sector educativo en tres aspectos cruciales: calidad, equidad y relevancia, lo cual ha resultado sumamente complejo, ya que carece de una autoridad pública que lidere la planificación estratégica de su sistemas educativos nacionales con responsabilidad clara en el sector público (OCDE, 2017).

Debe destacarse que el sistema educativo nacional costarricense ha logrado incorporar varias universidades públicas sólidas con reputación internacional; además, los niveles de absorción entre niveles educativos son altos y los graduados de licenciatura suelen tener buenos salarios. Esto ha provocado un rápido crecimiento en la participación del sistema universitario privado, aunque su calidad es baja, por lo que son escasas sus ofertas educativas en sectores de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Cabe añadir que, según la OCDE, los costos del gasto público de la educación han venido aumentando de forma insostenible, además de que este no se asigna de forma equitativa, por lo que se ha insistido en la obligatoriedad de una reforma holística del sector, en favor de la inversión preescolar, primaria y secundaria. También se ha postulado que es esencial que la educación superior desempeñe el rol esperado en el futuro del país, incluso mecanismos de gobernanza, financiamiento y aseguramiento de la calidad⁶ (OCDE, 2017).

Atendiendo a la calidad de la educación chilena, desde la década de 1990 se ha generado un grave problema con su financiamiento, pues la mayor parte de su sistema educativo nacional es privado. Del total de su población estudiantil, solo el 40 % tiene el beneficio de becas, por un 5 % que pueden

⁶ Sobre este último punto, el la OCDE ha insistido en que se deben fortalecer las universidades privadas costarricenses mediante el desarrollo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), así como incrementar las propuestas para desarrollar más universidades públicas. Aunado a ello, en Costa Rica, también se ha resaltado que es necesario reformar las becas para estudiantes y el financiamiento de la educación superior, puesto que la gran mayoría del apoyo gubernamental para la educación universitaria se lleva a cabo mediante un Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior (FEES), el cual solo rige en cinco universidades públicas del país (OCDE, 2017).

recibir préstamos públicos, mientras que el resto (55 %) no tiene acceso ni a becas ni a otras subvenciones para pagar sus estudios, lo cual es particularmente más evidente en la educación superior. En este sentido, las medidas impulsadas por la OCDE no han permitido corregir problemas relacionados con la descoordinación entre las instituciones que conforman el sistema educativo nacional chileno, tanto en el ámbito administrativo como curricular, un bajo nivel en competencias aritméticas y de lengua escrita en jóvenes, y la necesidad de formación técnica para el mercado laboral, como reportaron Santiago et al. (2012).

Por su parte, en su trabajo sobre las protestas contra las reformas educativas de 2006 y 2011 en Chile, Valdebenito (2011) ha criticado el uso ambiguo y retórico que se le ha dado al concepto de *calidad* para seguir justificando el sistema económico vigente:

Hoy este término se utiliza de manera indiscriminada, como si fuera un estandarte de lucha o la tabla de salvación frente al cúmulo de problemas que afectan a la educación chilena, hoy en una álgida crisis [...] sí se reconoce la subjetividad que posee el término, pero al mismo tiempo se pretende desconocer que este se encuentra vinculado a un modelo económico de mercado (capitalista). (Valdebenito, 2011, pp. 3, 7)

Otro aspecto en que no se han obtenido los resultados esperados y que está pendiente de resolución es el referente a las políticas de aseguramiento de calidad y la consolidación de agencias acreditadoras, pues, si bien en Colombia y en México han surgido organismos para la evaluación educativa (Bravo y Mejía, 2010; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies], 2020), estos no han dado un seguimiento permanente a los programas académicos, además de que no han apoyado el desarrollo de capacidades y responsabilidades institucionales en este ámbito. Por ello,



es indispensable lograr no solo el aseguramiento de calidad externo, mediante agencias internacionales o compañías especializadas en este rubro, sino que se consoliden organismos nacionales, de preferencia no gubernamentales y sin fines de lucro, que permitan establecer una cooperación con las instituciones acreditadoras existentes y las instituciones de educación superior, para generar sistemas robustos de revisión de la calidad institucional y educativa, los cuales ayuden a autoacreditar planes y programas de estudio (OCDE, 2019a).

Cabe agregar que diversos autores (Olivier, 2011; Sánchez y Corte, 2015; Ruiz, 2020) han señalado la responsabilidad de los organismos internacionales y nacionales en las crisis educativas y socioeconómicas de sus países, pues su rol de inspección y supervisión tiende a volverse impositivo e inflexible en cuanto a sus políticas educativas, sin importar los problemas existentes en cada nación. Por ello, las valoraciones deben hacerse en atención a las circunstancias específicas de cada país, y no de forma generalizada con estadísticas y parámetros ajenos a las circunstancias de estos.

3.5.3 Alternativas de solución a los retos

A partir de los aspectos mencionados, la OCDE mundial ha instado a las autoridades costarricenses a fortalecer los estándares mínimos de calidad, para lo cual ha considerado esencial ampliar la cobertura y el impacto de la acreditación de los planes y programas, tarea aún pendiente.

Aunado a esta situación, la OCDE ha presionado a sus miembros latinoamericanos para desarrollar un sistema de información nacional a través de un órgano independiente (con un presupuesto propio) a fin de recopilar, analizar y diseminar información sobre el desempeño del sector educativo. También ha considerado relevante hacer una distribución equitativa de costos, con la implementación de un nuevo sistema de financiamiento universitario y de apoyo público a los estudiantes, pero también con participación privada, con un aumento regulado pero sustancial en las tarifas de las universidades públicas (OCDE, 2017).

Cabe apuntar que la OCDE (s. f.b) también ha puesto sobre la mesa diversas consideraciones para el sistema educativo nacional chileno, en especial para formular estrategias para mejorar la calidad de la educación superior y la investigación científica, con una estructura de dirección efectiva, para fortalecer la equidad en el acceso a este nivel.

4. Conclusiones

Fuera del gran avance en cuanto a cobertura educativa y la cada vez mayor asignación de recursos al sector educativo en las cuatro naciones abordadas, desde una perspectiva crítica sustentada en los autores consultados (e, incluso, en los informes de la propia OCDE), resulta evidente que han habido fracasos en las recomendaciones hechas por esta en torno a los otros cuatro aspectos

principales: la profesionalización docente, seriamente limitada por los bajos salarios y las condiciones contextuales negativas; el desarrollo de competencias, muy limitadas bajo la enorme pobreza y desigualdad surgidas a causa del modelo económico neoliberal impuesto en las cuatro naciones estudiadas; las evaluaciones educativas, que no se corresponden a las características y las necesidades regionales de los países en cuestión, y el fortalecimiento de la calidad educativa, cuyo solo concepto y políticas han sido puestas en entredicho desde su formulación en la década de 1990, como bien apuntan Jiménez (2011) y Valdebenito (2011). De hecho, estos lineamientos fueron incorporados de forma ortodoxa en varias reformas educativas de Chile (2011) y México (2013), sin alcanzar los objetivos pactados ni medianamente (Sánchez y Corte, 2015).

En este orden de ideas, es pertinente resaltar que tanto la Unesco como la OCDE han influido en las políticas de nivel básico y superior en las naciones de América Latina a través de la aplicación de distintas estrategias y acciones relacionadas con la pertinencia de uno de los actores más importantes en la formación académica: los docentes. Esta insistencia ha llevado a constantes protestas y cuestionamientos de las políticas surgidas de las instituciones extranjeras, siendo recurrentes las exigencias de mayor control estatal y una regulación de las privatizaciones en la educación (Olivier, 2011).

A pesar del frecuente cuestionamiento a los resultados en cuanto al desempeño docente y estudiantil, la OCDE no ha intentado modificar sus directrices, lo cual es grave, pues su agenda sigue coincidiendo plenamente con las disposiciones económicas y sociales del BM, la Unesco y las potencias occidentales (en especial, los Estados Unidos). De tal forma, sus lineamientos siguen sin considerar las condiciones deficientes en que se desenvuelven los maestros y los alumnos

en los cuatro países analizados, pues suelen tener una formación académica limitada y un escaso acceso a las TIC, desempeñándose en aulas improvisadas en el medio rural o en grupos excesivos en colonias urbanas, además de realizar sus actividades a pesar de una generalizada escasez de materiales didácticos y libros de texto de contenidos limitados; a su vez, tampoco las políticas de la OCDE han reconocido los intereses profesionales, económicos y socioculturales de los alumnos, más allá de formar recursos humanos para el sector empresarial-industrial (Juárez y Comboni, 2014).

Por último, y retomando las sugerencias planteadas por algunos investigadores (Artiles, 2010; Bravo y Mejía, 2010; Juárez y Comboni, 2014; Lamoyi y Pintos, 2018; Ruiz, 2020), se considera crucial que en los próximos años se establezcan metas estratégicas y una planificación a largo plazo en los sistemas educativos nacionales de los cuatro países latinoamericanos miembros de la OCDE, donde se involucre a todos los actores clave (docentes, padres de familia, empleadores y actores locales), ya que permitirá establecer lineamientos sectoriales más claros en relación con los presupuestos y la rendición de cuentas, pero sin imponer medidas que solo convengan a intereses de organismos bancarios y empresariales externos, los cuales no responden a las condiciones propias de países inmersos en crisis constantes y en procesos inacabados de democratización.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

El autor declara que no tiene conflicto de intereses.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las facultades de Ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile)* [tesis doctoral], Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=129775>
- Artiles Olivera, I. (2010). *Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal* [tesis doctoral], Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/8180>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la Anuiés para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. <https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/1685>
- Bautista, L. (2006). Educación y desarrollo humano. *Enfermería en Costa Rica*, 27(1), 28-30.
- Bolívar, M. R. (2008). *Historia de México contemporánea* (3.a ed., vol. 2). Instituto Politécnico Nacional. https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay/alma991001878929104991/34CBUA_UAL:VU1
- Bravo, M. & Mejía, A. (2010). Los retos de la educación superior en Colombia: Una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 85-98. <https://doi.org/10.26507/rei.v5n10.101>
- Cardozo, J. H. (2016). La educación en

- Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad. *Revista Neuronum*, (2), 1-29.
<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/31/24>
- Coraggio, J. L. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* [ponencia]. Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil, São Paulo, Brasil.
http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos_%20para%20descargar/SANPABLO.pdf
- Delors, A. (1997). *Informe sobre las perspectivas de la educación en el siglo XXI: El futuro encierra un tesoro*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (pp. 91-103)
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F., & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior? El cuestionario de factores de transferencia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
https://phzh.ch/MAPortrait_Data/186340/10/Transferencia_de_la_formacion_en_Educacion_superior.pdf
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., & Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU: Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 49-71.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/22511>
- Gobierno de México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Gobierno de México. (2021). *¿Qué es el Renoes?*
<https://renoes.sep.gob.mx/>
- Harvey, D. (s. f.). *Breve historia del neoliberalismo*. www.paginaspersonales. (Editorial Cast).
unam.mx/files/4031/Asignaturas/813/Archivo2.829.pdf
- Herrera Cardozo, J. (2016). La educación en Latinoamérica: Entre la cobertura y la calidad. *Revista Neuronum*, 2(2), 8-36.
<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/31>
- Jiménez Ortiz, M. de C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: Evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 20(2), 219-238.
http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/62/1/Jimenez2011_El%20discurso%20mundial%20de%20modernizacion%20educativa.pdf
- Juárez Núñez, J. M. y Comboni Salinas, S. (2014). La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la reforma educativa. *Argumentos*, 27(74), 155-194.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100007
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100007
- Lamoyi, C. L. & Pintos, M. T. (2018). *La educación superior en Tabasco como factor de desarrollo económico y social*. <http://ru.iiec.unam.mx/3957/>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(87), 51-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-2698200000100004&script=sci_arttext
- Nusche, D., Halász, G., Earl, L., Looney, J., Santiago, P. & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-norway-2011_9789264117006-en
- Olivier, M. G. (coord.) (2011). *Privatización, cambios y resistencias en educación: Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica 2019*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/diagnostico-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-2019>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1994). *Sistemas educativos nacionales*. <https://www.oei.es/historico/quipu/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4: Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/guia-para-el-desarrollo-de-politicas-docentes>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Pisa 2015: Resultados clave*. <https://www.oitcinterfor.org/node/6948>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Informe México 2012*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/archivos2012.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. <https://www.oecd.org/education/eag2013.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *México: Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*. <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Educación en Costa Rica: Aspectos destacados*. <https://www.oecd.org/education/school/Education-in-Costa-Rica-Highlights.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018a, 11 de septiembre). *La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioredoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018b). *Panorama de la educación 2018: Indicadores de la OCDE*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/02ae3bae-es/index.html?itemId=/content/component/02ae3bae-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018c, 18 de septiembre). *La educación será decisiva para construir una sociedad posconflicto y mejorar la vida y el bienestar en las zonas rurales de Colombia*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laeducacionseradecisivaparaconstruirunasociedadposconflictoymejorarlavidayelbienestarenlaszonasruralesdecolombia.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019a). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación el futuro de la educación en México: Promoviendo calidad y equidad. Resumen ejecutivo*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el_futuro_de_la_educacion_en_mexico.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019b). *El trabajo de la educación y las competencias: Estrategias para construir un futuro mejor*. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s. f. a). *Quiénes somos*.

<https://www.oecd.org/acerca/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s. f.b). *Programa Regional de la OCDE para América Latina y el Caribe*.

<https://www.oecd.org/latin-america/programa-regional/>

Quintero Díaz, D. (2021, 23 de mayo). En 2020, desertaron 243.801 estudiantes del sector oficial: ministra de Educación. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/en-2020-desertaron-243801-estudiantes-del-sector-oficial-ministra-de-educacion/>

Rodrigo, L.(2012). *El pesodelasorganizaciones internacionales en la evaluación de los sistemas educativos: Un análisis a partir del estudio PISA de la OCDE* [ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-097/445.pdf>

Ruiz Rodgers, N. (2020). La educación superior desde el territorio: Entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia. En R. García Duarte y J. A. Wilches Tinjacá (eds.), *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 209-229). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_2064.pdf#page=210

Sánchez Cerón, M. y Corte Cruz, F. M. del S. (2015). La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: Un estudio de la reciente reforma laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4), 121-156. <https://doi.org/10.48102/rlce.2015.45.4.208>

Santiago, P. (2018). *Revisiones de la OCDE sobre educación en Chile: Conclusiones principales*. Seminario “Tensiones y desafíos para la educación en Chile a la luz del informe de la OCDE”. Santiago de Chile, Chile. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Seminario_Desafios_Educacion_Chile_Paulo_Santiago_30Mayo2018_FINAL.pdf

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en la educación México*.

<https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

Scott, J. (2011). *Gasto público y desarrollo humano en México: Análisis de incidencia y equidad*. http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/165/gasto_publico_john_scott.pdf

Tamariz Corea, R. (2020, 23 de enero). La OCDE y la educación: La reforma educativa para el mercado laboral, impuesta desde arriba y desde fuera. *El socialista centroamericano*. <https://elsoca.org/index.php/america-central/costa-rica/5299-costa-rica-la-ocde-y-educacion-una-reforma-educativa-para-el-mercado-laboral-impuesta-desde-arriba-y-desde-afuera-i-parte>

Trejo Catalán, J. H. y Jiménez Cabrera, E. (coords). (2018). *Políticas educativas en América Latina: Notas para la educación en el siglo XXI*. Universidad Intercultural de Chiapas. <http://cresur.edu.mx/2019/libros2019/6.pdf>

Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-25. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2113685

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006