



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**POLÍTICAS EDUCATIVAS, GEOPOLÍTICA Y RELACIONES
INTERNACIONALES**

**LOS CASOS DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES "EDUCACIÓN PARA TODOS" Y
"PISA" EN MÉXICO EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN (2000-2015).**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Relaciones Internacionales

PRESENTA

Dora Isabel González Ayala

Asesora:

Dra. Rocío Arroyo Belmonte

Mayo 2017

Santa Cruz, Acatlán, Edo. de México



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos familiares, amigos, docentes, compañeros que apoyaron este proyecto denominado –tesis-, tienen mis plenos agradecimientos, porque este impreso en el conjunto de grandes esfuerzos y conocimientos adquiridos en la marcha.

Que este sea un paso más a una nueva etapa, donde cada uno vea florecer las semillas de su tiempo, conocimiento y voluntad.

Nuevamente.

Gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE MAPAS	8
INDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE GRÁFICAS	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	27
1.1 Marco teórico	27
1.1.1 La teoría de la interdependencia compleja	27
1.1.2 Perspectiva de la geopolítica crítica y la geopolítica del conocimiento	33
1.2 Marco conceptual	43
1.2.1 Las políticas y programas educativos	43
1.2.2 Las reformas educativas	51
1.2.3 Los modelos educativos	56
1.3 Actores en las políticas educativas desde la perspectiva de la interdependencia compleja y geopolítica crítica.	65
1.3.1 Estados	66
1.3.2 Empresas	68
1.3.3 Individuos	71
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	73
2.1 Políticas educativas, geopolítica y Relaciones Internacionales	73
2.1.1 Algunos ejemplos de políticas educativas usadas para fines geopolíticos antes del siglo XXI.	74

2.1.2 La creación de los grandes organismos internacionales en materia educativa después de la Segunda Guerra Mundial.	86
2.1.3 La globalización y las políticas educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) antes de “Educación para Todos” y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.	96
CAPÍTULO III. GEOPOLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL SIGLO XXI. LOS PROGRAMAS “EDUCACIÓN PARA TODOS” Y “PISA”.	109
3.1 “Educación para Todos” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).	109
3.1.1 Características.	110
3.1.1.1 Calidad de la educación de la EPT	119
3.1.1.2 Financiamiento de EPT	121
3.1.1.3 Las políticas educativas sugeridas	124
3.1.1.4 La relación con otros actores	125
3.1.1.5 Educación Para Todos Post 2015	126
3.1.2 Intereses geopolíticos de los individuos, Estados y empresas.	128
3.2 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).	139
3.2.1 Características.	140
3.2.2 Intereses geopolíticos de los individuos, Estados y empresas.	158
3.3 Similitudes y diferencias entre “Educación para Todos” y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.	166

CAPÍTULO IV. GEOPOLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS APLICADAS EN EL CASO DE MÉXICO	169
4.1 Las reformas educativas del 2000 al 2015 en México.	169
4.1.1 Proceso de elaboración de las reformas educativas mexicanas y su relación con Educación para Todos y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.	170
4.1.2 Actores participantes en la elaboración de las reformas educativas en la Secretaría de Educación Pública.	182
4.2 Prospectiva acordada entre el gobierno mexicano, la UNESCO, la OCDE y otros actores.	191

CONCLUSIONES

FUENTES DE CONSULTA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Los ciclos de Kondratieff	37
Figura 1.2 Esquema de los tres niveles en la economía-mundo	38
Figura 1.3 Niveles de planificación de la educación	59
Figura 1.4 Proceso de estructuración de un modelo educativo	61
Figura 1.5 El sistema-macro de los constructivismos	62
Figura 3.1 Esquema para comprender qué es la calidad de la educación	121
Figura 3.2. Países que más aportan a las Naciones Unidas	129

ÍNDICE MAPAS

Mapa 2.1 Descubrimiento y conquista de América Latina	77
Mapa 2.2 Mapa Norte-Sur	99
Mapa 3.1 Las empresas transnacionales en el mundo	136
Mapa 3.2 Países miembro de OCDE y participantes de PISA	165
Mapa 3.3 Resultados PISA 2015	166

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1 La interdependencia asimétrica y sus usos	29
Cuadro 1.2 Procesos políticos bajo las condiciones del realismo y de la interdependencia compleja	33
Cuadro 1.3 Factores y objetivos de los modelos educativos en la actualidad.	63
Cuadro 1.4 Áreas y estrategias de los modelos educativos	64
Cuadro 3.1 Comparación gasto de educación y deuda de las regiones de EPT	133
Cuadro 4.1 Gasto público en educación y en educación básica como proporción del PIB (1993-2010)	175

Cuadro 4.2 Resultados globales PISA 2006. Puntaje obtenido y posición	176
Cuadro 4.3 Alineación de objetivos sectoriales con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y con las metas de la visión 2030.	177

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 3.1 Principales Empresas Socialmente Responsables que aportan a la educación	135
--	-----

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTACIÓN

El presente trabajo surge del interés por analizar el sistema político de producción del conocimiento en su fase de globalización, el cual tiende a la producción en serie del conocimiento como valor de cambio, mediante el uso de políticas educativas y programas de evaluación promovidas por las *Organizaciones Internacionales Gubernamentales* (OIG)¹ e instituciones financieras, centrado en el caso específico de México, en el periodo del 2000 al 2015.

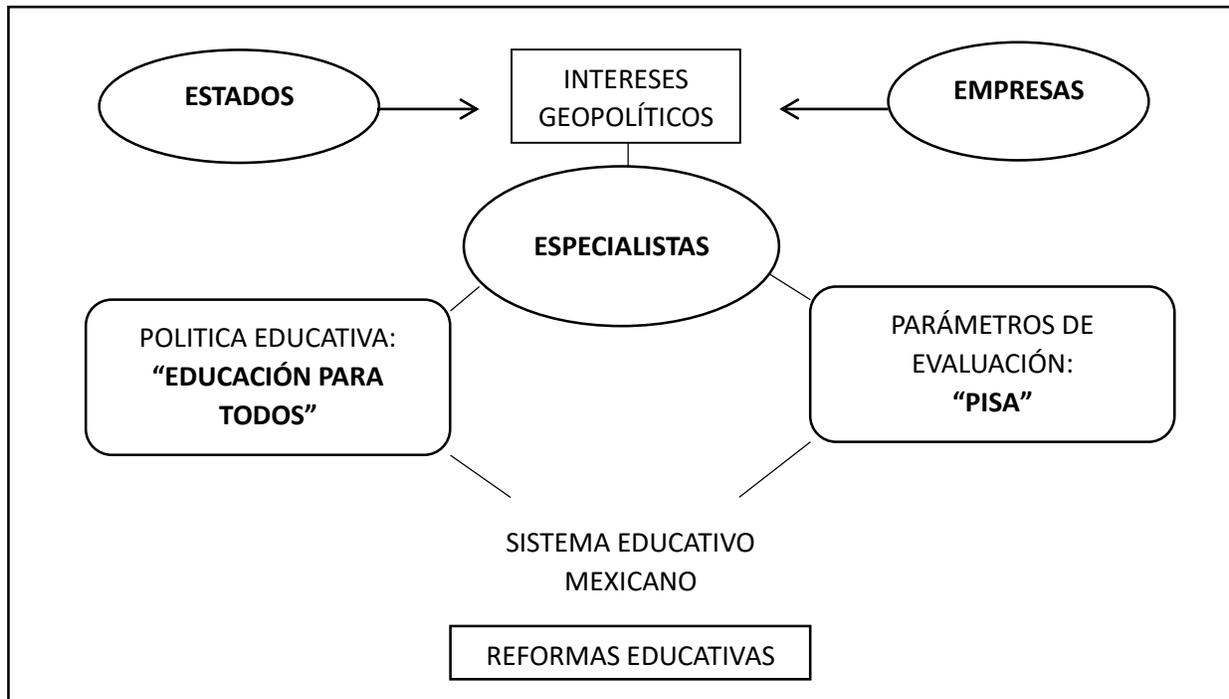
El caso de estudio se centra en “Educación para Todos” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (PISA, por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para, consecuentemente, analizar su recibimiento por el sistema gubernamental educativo mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su impacto en la elaboración de reformas educativas.

La delimitación de la presente tesis está dada, primeramente, por los actores involucrados, que son los Estados, individuos y las empresas, mismo que se les identifica su participación en la elaboración de las políticas educativas por medios explícitos como son las minutas de las reuniones para elaborar “Educación para Todos” y “PISA”; así como en los registros de la membresía en tales Organizaciones Internacionales Gubernamentales, además de sus participaciones en la SEP según los acuerdos o apoyos registrados.

¹Basado en Virally (19977) conceptualizado: como: “Una asociación de estados, establecida por un acuerdo entre sus miembros y dotada de un aparato permanente de órganos, encargado de perseguir la realización de objetivos de interés común por medio de una cooperación entre ellos”.

El segundo de los aspectos, es detectar y analizar los intereses geopolíticos (intereses económicos-políticos deseable en el espacio geográfico-poblacional de México por medio de la geopolítica) de dichos actores participantes en la elaboración de “Educación para Todos” y “PISA”, *con* su impacto en Sistema Educativo Mexicano, como puede verse gráficamente en la Figura A.

Figura A: Educación, Geopolítica y Relaciones Internacionales



Fuente: elaboración propia

Con tal información se evalúa la sensibilidad y vulnerabilidad de México en el actual escenario geopolítico en la globalización. Para ello, los métodos a utilizar (La teoría de la interdependencia compleja y la geopolítica crítica) permiten analizar tal nivel de influencia.

Para concretar la tesis, se determina en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los intereses geopolíticos de los individuos, Estados y empresas partícipes en la elaboración de Educación para Todos, PISA y su posterior

adaptación en las reformas educativas por parte de la SEP en el periodo 2000-2015 en México?

- ¿Los especialistas que elaboran Educación para Todos, PISA y las reformas educativas mexicanas tienen alguna relación con algún Estado o empresa?
- ¿Qué sensibilidad-vulnerabilidad tiene las reformas educativas mexicanas a las políticas educativas de Educación para Todos y PISA?

La educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de “socialización” (Durkheim, 2010)². Con esta afirmación, se puede entender cómo se genera, en la sociedad, un modo de perspectiva de la realidad que incide en las acciones llevadas a cabo en los ámbitos sociales en que interactúan cada uno de los individuos.

Por lo tanto, la utilización de la educación con propósitos de condicionamiento social a los individuos para fines políticos, ha venido utilizándose desde las antiguas civilizaciones como instrumento de dominio por parte del Estado³. Es una táctica política natural necesaria para generar identidad y congruencia en una nación.

En los tiempos actuales, donde hay una sociedad internacional, además de conexiones sólidas entre Estados y otros actores como las empresas, la educación ha ampliado su carácter con propósitos de poder, colonialismo intelectual dentro de la economía mundial, asimismo, objetivos ambiciosos a nivel global reflejados en las OIG.

Para Apple (2012), existe una alianza táctica “entre diversos países en el mundo que tiene diversos grados de poder y efectividad dependiendo de la historia nacional-local y el equilibrio entre las fuerzas específicas de cada lugar. Sin

²La educación tiene diversas conceptualizaciones dado la amplitud del campo de acción y estudio. En este caso lo recargamos al ámbito de formación para una asignación social (Pozo, 2004).

³Ver Capítulo II

embargo, resulta evidente que las fuerzas tras esta alianza, actualmente logran un poder hegemónico”.

La producción del conocimiento en la globalización que data sus inicios en el siglo XX con sincronía con las políticas educativas, han tenido fines político-económicos que, históricamente, han aumentado la complejidad de interacción con otros Estados e individuos.

Como etapa inicial, se llevó a cabo la diplomacia para establecer acuerdos internacionales entre ciertos Estados involucrados y posteriormente entender dichos tratados como instrumentos-procesos canalizados desde las OIG.

En la actualidad la *interdependencia*⁴ global hace de la educación un asunto de *relaciones internacionales*⁵. Como nos menciona Keohane y Nye (2009, p.128.) “La agenda de las relaciones interestatales consiste en múltiples temas que no están colocados en una jerarquía clara o sólida”. Esta ausencia de jerarquía en los temas significa, entre otras cosas, que la seguridad militar no domina consistentemente la agenda.

La teoría de la *interdependencia compleja*, que es base teórica de esta tesis, establece la inclusión de otros actores además de los Estados, como es el caso de las empresas, por otro lado también amplía los estudios competentes a las

⁴Basado en la *teoría de la interdependencia compleja* que lo definen los autores Keohane y Nye: “podemos imaginarnos un mundo en el que hay actores no-estatales que participan activamente en la política mundial, en el que existe una jerarquía clara entre los diversos tipos de asuntos, y en el que la fuerza no es efectiva como instrumento de política (exterior)”. (Keohane, 1977).

⁵Dentro de esta corriente, un nuevo criterio definitorio del objeto material de Relaciones Internacionales fue aportado, hace ya varias décadas, por Schwarzenberger (1960, p. 41) y ha sido denominado el criterio de la relevancia de las relaciones internacionales que este autor definía en los siguientes términos: «Tenemos que preguntarnos a nosotros mismos si estas cuestiones, y en qué grado, son pertinentes desde el punto de vista de la Sociedad Internacional considerada como un todo (...) son asuntos internacionales las relaciones entre grupos, entre grupos e individuos y entre individuos, que afectan de modo esencial a la sociedad internacional en cuanto tal» (Arenal, 1994).

Relaciones Internacionales dentro de los cuales se incluye la educación y la economía.

A partir de finales del siglo XX, la *Globalización* tiene procesos de interdependencia, mismos que afectan todos los sistemas en la sociedad internacional y nacional, sin descartar el sistema educativo. Al respecto, Dale (2000) cuestiona: “hasta qué punto la globalización obliga a replantear unos instrumentos de análisis pensados exclusivamente desde una lógica nacional”, se pregunta si “la globalización es una invitación a revisar los métodos de la educación comparada y explora los mecanismos de influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales”.

Según Dale (2000), “las alteraciones que la globalización produce en el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos invitan a repensar la política educativa desde una escala exclusivamente nacional a un análisis que incorpore una aproximación multinivel”.

Los actores van a buscar las alianzas más convenientes para cumplir sus intereses políticos-económicos⁶, que en el caso de las políticas educativas, además de regionalizarse, provocan una colonialidad del poder.

Para entender este último punto, la *geopolítica crítica* es una ampliación de la geopolítica tradicional (considera que el Estado es el único actor), “cuyo método consiste en analizar críticamente las estructuras aparentemente sólidas e indiscutibles con el fin de ofrecer perspectivas alternativas y, a menudo, desenmascarar los mecanismos discursivos del poder establecido” (Nogué, 2001). Es decir, la geopolítica crítica considera a otros actores.

⁶Se ha visto en el sistema educativo, el factor internalizador (individuo transformado en hombre social) que permite la creación y reproducción de patrones valorativos y filosóficos en la consciencia de los educandos, a fin de insertarlos útilmente en el sistema económico-social imperante, configurado en el tiempo y espacio histórico (Freire, 1973); en ello, tiene su debido factor político: la educación es útil a la política para poder ordenar a los individuos en los sistemas sociales, económicos y políticos necesarios para el funcionamiento del Estado.

La Geopolítica Crítica, persigue demostrar cómo el discurso ideológico goza de una autonomía que genera unas relaciones de poder propias que conducen a la toma de decisiones, cómo la ideología permite crear y estabilizar una estructura social; se propone modificar la perspectiva nacional y estatal, individualista que decíamos antes, desde la que se ha formulado la Geopolítica tradicional, superando el fetichismo del Estado (Rodríguez, 2005).

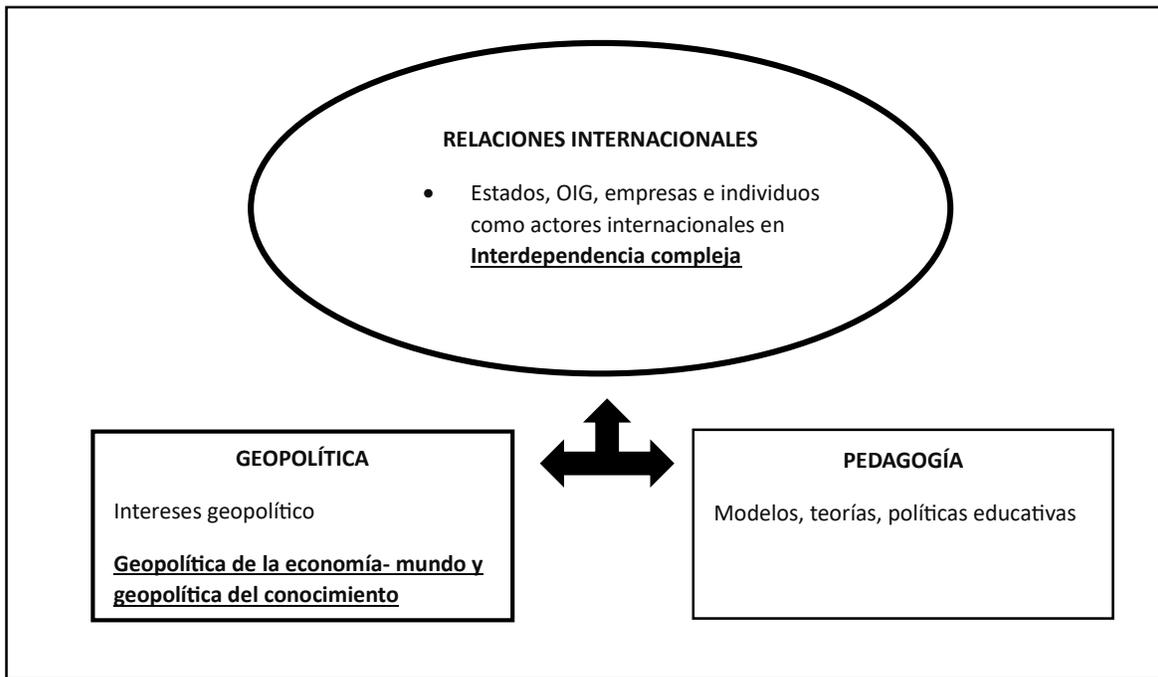
Con ello, la educación es un instrumento geopolítico, como mencionan algunos geopolíticos críticos: La colonialidad del saber (Lander 2000; Mignolo 2007) es una geopolítica del conocimiento cuya hegemonía epistémica surge del singular poder de nombrar por primera vez, crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son o no legítimos, y establecer una visión de mundo dominante.

Geopolíticamente, los superiores monopolizaron los procesos de generación de conocimiento e innovaciones, mientras condenaron a las sociedades subalternas de (principalmente) África, Asia y América Latina a ser pueblos sin historia, ni saber (Mignolo 2007), reducidos a meros receptores del “conocimiento” de las innovaciones generadas desde los centros de poder y saber (Dussel 1992).

El uso de la geopolítica en cuanto al uso de la producción del conocimiento, por medio de los programas educativos como geopolítica de la economía política en los intereses de los actores es el complemento teórico para la tesis.

Dicho lo anterior, la tesis demuestra un interdisciplinariedad (Figura B) desde las Relaciones Internacionales, a partir de la interdependencia compleja como principal teoría; la geopolítica crítica, particularizada en la geopolítica del conocimiento; y el complemento pedagógico, únicamente para entender conceptualmente los modelos, teorías y políticas educativas.

Figura B. Disciplinas utilizadas en la tesis



Fuente: elaboración propia

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO) y la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) son las principales OIG promotores de modelos de políticas educativas así como de programas de evaluación educativa. En el proceso, intervienen una serie de actores, entre ellos, Estados y empresas.

La política educativa, Educación para Todos (EPT) promovida por la UNESCO, fue creada en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) por 164 gobiernos que se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado han colaborado para su logro, incluyendo en auspicio en el Foro de Dakar

del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial.

Por otro lado, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la OCDE, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Para ello, PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Cabe mencionar que PISA, para la presente tesis, da el elemento complementario a la política educativa Educación para Todos al estudiar los intereses geopolíticos que se detectan en los parámetros establecidos de evaluación que prioriza el beneficio en el sistema económico mundial vigente, por lo tanto, su estudio es comparativo, identificando las coincidencias, diferencias y posteriormente, las perspectivas hacia México en el periodo establecido.

Otro tema en particular, es la elección de México para la tesis, tal decisión se fundamenta en dos motivos: en primer lugar, es un país ubicado en Latinoamérica⁷, que es una de las regiones donde Educación para Todos no han tenido los resultados deseables y según los parámetros de evaluación de la OCDE⁸ tiene un deficiente nivel educativo; en segundo lugar, el sistema educativo mexicano hace mínimas modificaciones a las políticas educativas promovidas por las OIG dentro de sus reformas educativas⁹.

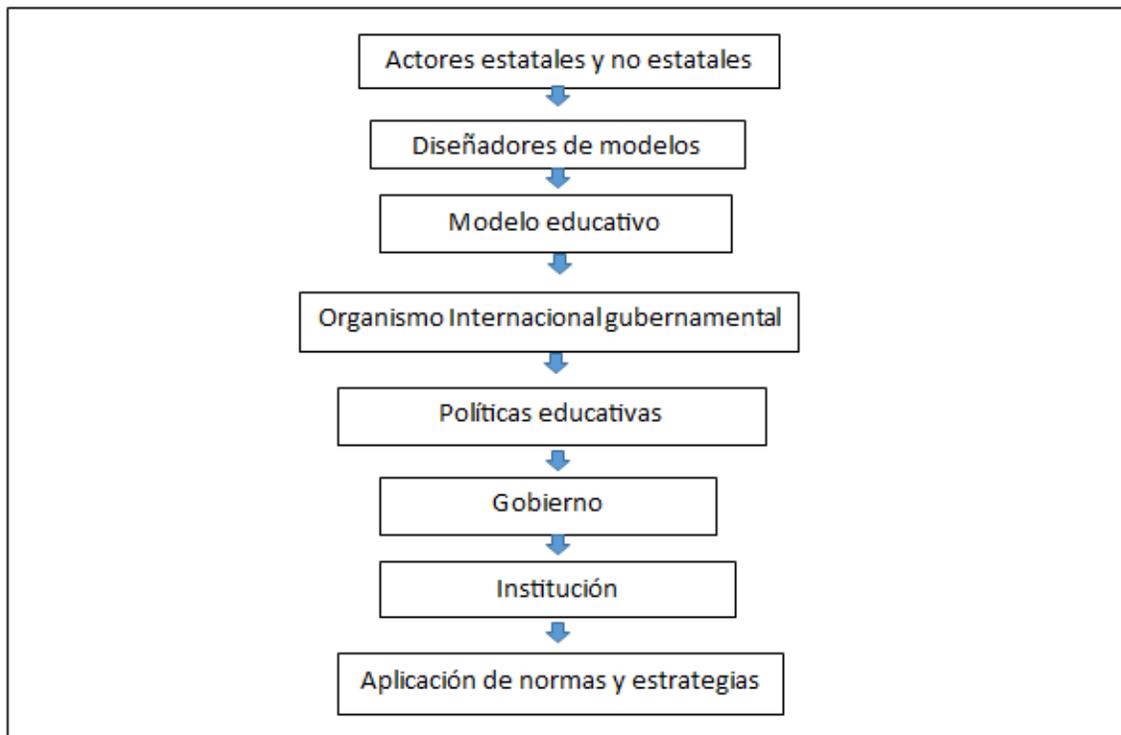
⁷UNESCO. (2014). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

⁸Ver informe de la OCDE (2014): *Panorama de la educación 2014. México*. [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

⁹Ver Capítulo III

Dentro de la tesis, se hace el estudio general (como se señala en la Figura C) del proceso de creación de las reformas educativas mexicanas del 2000 al 2015 para compararlas con Educación para Todos y PISA.

Figura C. Diseño y aplicación de las políticas educativas a partir de las OIG



Fuente Elaboración propia con base en Rizvi (2013)

Dado que se consideran los intereses geopolíticos de los actores, a partir de tales, se identifican los acuerdos educativos generados durante la elaboración de las reformas educativas. De igual manera, se considera el peso sensibilidad-vulnerabilidad del Estado mexicano al buscar el reconocimiento internacional en el cumplimiento de EPT y aprobar las evaluaciones de PISA. El producto de tales acciones, se integra una lista jerarquizada de los actores que tienen mayor influencia en las reformas educativas mexicanas.

Finalmente, la tesis tiene una perspectiva geopolítica de las reformas educativas mexicanas y lo favorable-perjudicial de las políticas educativas EPT-PISA, como

también propositivamente, una política pública que fortalezca los beneficios y disminuya los perjuicios dentro del marco sensibilidad-vulnerabilidad del Estado mexicano.

HIPÓTESIS

En el sistema político de producción del conocimiento en su fase de globalización desigual en el caso específico de México del 2000 al 2015, los Estados y las empresas participan en la elaboración de Educación para Todos y PISA con su adaptación en las reformas educativas mexicanas para favorecerse en el cumplimiento de sus intereses geopolíticos por medio de acuerdos con el Estado mexicano en materia económica (modo de producción y trabajo), política y educativa (sobre la distribución de los conocimientos).

OBJETIVO GENERAL

Detectar los intereses geopolíticos de los Estados y empresas transnacionales en la elaboración de programas educativos internacionales en el contexto de la globalización, en Educación para Todos y PISA, así como analizar su puesta en marcha a través de reformas educativas en la Secretaría de Educación Pública en México del 2000 al 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Detectar, además de analizar, los intereses geopolíticos de actores internacionales participes en la elaboración de Educación para Todos y PISA, así como su impacto en las reformas educativas por parte de las autoridades y especialistas de la SEP en el periodo 2000-2015 en México.
2. Examinar el grado de influencia de Educación para Todos y PISA en las reformas educativas mexicanas en el periodo establecido consecuentes en el número de convenios con el Estado mexicano en el periodo 2000-2015.
3. Plantear una política pública para que las políticas educativas y reformas

educativas puedan beneficiar el interés nacional de los países miembros de la UNESCO y la OCDE, particularmente a México.

MARCO REFERENCIAL

Para la presente tesis se consultaron, clasificaron y analizaron escritos bibliográficos, hemerográfica y electrónicos (internet) para establecer el fundamento teórico e histórico. Además, se registraron estadísticas y mapas para desglosar el contexto.

Se recurrió a centros de información, sitios de internet, con trabajos recientes de expertos académicos relacionados con el tema de políticas gubernamentales, desde el marco teórico y práctico. Con distintas fuentes oficiales como son: las páginas oficiales, los diarios electrónicos locales, nacionales y revistas electrónicas.

Dichas fuentes fueron organizadas y jerarquizadas en los siguientes puntos:

1. Relaciones Internacionales
2. Organismos Internacionales Gubernamentales
3. Políticas educativas gubernamentales e internacionales
4. Geopolítica crítica y geopolítica del conocimiento
5. Pedagogía en la conceptualización de políticas educativas

En el marco teórico, *la Interdependencia compleja* está basada en el libro de “Interdependencia, cooperación y globalismo” en el capítulo de “Poder e interdependencia” propuesta por Robert O. Keohane, y Joseph S. Nye.

Como fuente de consulta general de las Relaciones Internacionales se utilizó el libro de Mingst (2009), “Fundamentos de las Relaciones Internacionales”.

Para la *geopolítica crítica y la geopolítica del conocimiento*, el principal libro utilizado es el “Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento: El Eurocentrismo y La Filosofía de la liberación”, realizado por un compilado de autores, y a Immanuel Wallerstein, con “Análisis de sistema-mundo”.

En materia de políticas educativas, las principales fuentes fueron *La educación es un tesoro* de UNESCO; y de Puiggrós, “Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana y Educación neoliberal y quiebre educativo”.

Para el estudio de los intereses geopolíticos dentro de las políticas educativas Educación para Todos-PISA y las reformas educativas mexicanas, se utilizan documentos oficiales de la UNESCO, OCDE y la SEP como son los informes, planes, minutas de las reuniones, estadísticas, entre otros.

Para particularizar, dentro de los capítulos se utilizaron otras Fuentes de consulta:

En los antecedentes históricos, se utilizó principalmente el libro de la “Historia de la educación I y II” de Mario Alighiero Manacorda; y el libro de Mario Alighiero Manacorda, “Educación y sociedad en la historia de México”.

Para la coyuntura actual, se fundamentó en: “¿Cómo es la mejor educación el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países” de Andere (2008); y “Políticas educativas en un mundo globalizado” de Rizvi (2013). El resto del marco de referencia fue hemerográfico y electrónico (sitios de internet), destacando, dentro de los centros presenciales de consulta, la Unión de Universidades de Latinoamérica y Centroamérica (ULCA); de los centros virtuales de consulta, la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (BIDIUNAM); asimismo Redalyc para artículos y Latinmex con revistas y artículos especializados de todo América Latina.

Cabe añadir, que previo a tales fuentes, con respecto a definir el tema de la tesis, se consultaron algunas tesis de Maestría dado el nivel de especialización y multidisciplinariedad.

Cuadro A. Antecedentes investigativos en Relaciones Internacionales
(Tesis que abordan el tema de las políticas educativas internacionales 2000-2015)

Autor	Año	Título del trabajo	Tipo de trabajo
Ortega Ávila, José Sergio	2010	<i>Instituciones y sistema educativo, una revisión internacional a las políticas educativas</i>	FES Aragón, UNAM
Ángeles Colin, Jorge Diego	2012	<i>Diplomacia educativa, la educación internacional como herramienta de soft power estadounidense</i>	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Fuente: Elaboración propia

Cuadro B. Marco referencias de las políticas educativas internacionales en México
2000-2015
(Libros y artículos que aborden el tema)

Autor	Año	Título del trabajo	Tipo de trabajo
Andere M., Eduardo	2008	<i>¿Cómo es la mejor educación el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países</i>	Libro de Santillana. México
Rizvi, Fazal; y Lingard, Bob	2013	<i>Políticas educativas en un mundo globalizado</i>	Libro de Morata. España
Sánchez Sánchez, Lilia Victoria	2013	<i>Los modelos educativos en el mundo</i>	Libro de Trillas. México
Puelles Benítez, Puelles	2006	<i>Globalización, neoliberalismo y educación.</i>	Revista electrónica de Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España

Fuente: elaboración propia

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se utiliza el método deductivo, las posiciones teórico-conceptuales en Relaciones Internacionales, Geopolítica y Educación para posteriormente plantear los antecedentes históricos con base a coyunturas centradas en Educación para Todos, PISA y las reformas educativas de México en el periodo 2000-2015.

De acuerdo con Dieterich (2003), entre los rasgos esenciales del método deductivo se encuentran:

- La selección de premisas de los hechos más importantes, o de naturaleza fundamental, en el fenómeno que va a analizarse.
- Conocidos estos antecedentes, se deducen las relaciones constantes, de naturaleza uniforme, que dadas ciertas circunstancias, los ligan entre sí y dan lugar al fenómeno.
- Sobre la base de las deducciones anteriores se procede a formular la hipótesis.

El proceso de la investigación se fundamenta en su primera etapa: descriptiva-explicativa, se estudia el contexto espacio-tiempo en documentos pasivos-documentales en el material bibliográfico y hemerográfica existente.

De forma complementaria, el método del Dr. Heinz Dieterich (2003) justifica los siguientes puntos:

- Conclusiones.
- Prospectiva.
- Resolución.

ESTRUCTURA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura general de la investigación se presenta de la siguiente forma:

La introducción es el protocolo de investigación donde plantea la hipótesis y el esqueleto de la tesis.

En el primer capítulo contiene el marco teórico y conceptual.

En el segundo capítulo se aborda los antecedentes históricos de los programas educativos y las reformas educativas dentro de las OIG y el Estado mexicano antes del siglo XXI para cumplir intereses geopolíticos en la globalización.

En el tercer capítulo la coyuntura actual, donde se expone el análisis del proceso de elaboración de Educación para Todos en la UNESCO, PISA de la OCDE y las reformas educativas mexicanas en la SEP relacionado con la forma de inmersión de los intereses geopolíticos de los actores. Posteriormente, se plantea las similitudes y diferencias.

En el cuarto capítulo, se expone el proceso de adaptación de los programas educativos a las reformas educativas mexicanas y con ello, se ve el resultante de los intereses geopolíticos por medio de los acuerdos con el Estado mexicano por parte de los Estados y las empresas.

Finalmente, en las conclusiones, se plantea los beneficios- des beneficios para el Estado mexicano de los intereses geopolíticos, las prospectivas y la política pública propuesta.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1 MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente tesis, como ya se había mencionado, se fundamenta en la teoría de la *interdependencia compleja*, el enfoque de la *geopolítica crítica*, específicamente con *la economía política y la geopolítica del conocimiento* con el objeto de poder ampliar el estudio de las Relaciones Internacionales basados en el Estado¹⁰, incluyendo a las empresas en la elaboración de los programas educativos con intereses geopolíticos.

1.1.1 LA TEORÍA DE LA INTERDEPENDENCIA COMPLEJA

La teoría de *la interdependencia compleja* es propuesta por Robert O. Keohane y Joseph S. Nye como una alternativa a las tradicionales teorías de Relaciones Internacionales.

En su conceptualización: “*dependencia*, significa un estado que es determinado o significativamente afectado por las fuerzas externas. *Interdependencia*, es una definición más simple que significa dependencia *mutua*. En política mundial, interdependencia se refiere a situaciones caracterizadas por efectos recíprocos entre países o entre actores en diferentes países” (Keohane, 2009, p. 101). Además, a diferencia de la interconexión, pueden ser puestos intencionalmente y otros no.

La interdependencia compleja no sólo se basa en el beneficio mutuo, sino en las “ganancias o pérdidas comunes de las partes en cuestión. La otra pone el énfasis en las ganancias relativas y en las cuestiones distributivas” (Keohane, 2009, p. 103.) que no necesariamente es equitativa.

¹⁰El concepto Estado utilizada para la tesis es basado en Mingst (2009) que es la “Unidad política organizada que cuenta con un territorio geográfico, una población estable, un gobierno al cual su pueblo debe obediencia y es legalmente reconocida por otros Estados”. A su vez Mingst sintetiza el concepto ayudado de teorías realistas y liberales y del derecho internacional.

Por otro lado, los conceptos de poder en esta teoría, son complementarios al enfoque tradicional, quedando de la siguiente forma: “es la habilidad de un actor para conseguir que otros hagan algo que de otro modo no harían, pero sólo a un costo aceptable para el actor que promueve la acción, es decir, es el control sobre los resultados por medio de *patrones*”.

Nos menciona Keohane y Nye (2009, p.107.) que para entender el papel del poder en la interdependencia, debemos distinguir entre dos dimensiones: *sensibilidad y vulnerabilidad*, aspectos que pueden ser tanto sociales, económicas o políticas.

“En términos de costos de la dependencia, la sensibilidad significa estar sujeto a los costos impuestos desde fuera antes de que puedan modificarse las políticas para tratar de cambiar la situación” (Keohane, 2009, p. 109) y la vulnerabilidad “puede definirse como el hecho de que un autor continúe experimentando costos impuestos por acontecimientos externos aun después de haber modificado las políticas” (Keohane, 2009, p. 109). Dicha vulnerabilidad sólo puede medirse por un periodo de tiempo determinado de los costos después de los ajustes considerados efectivos.

En la *interdependencia* compleja, tiene más importancia la vulnerabilidad que la sensibilidad dado que dicho aspecto profundiza en las instituciones, “con cuanta eficacia las nuevas políticas podrán aportar suficientes existencias de las materias primas necesarias (o similares) y a qué costos” (Keohane, 2009, p. 113.).

La interacción a partir de la sensibilidad y vulnerabilidad son respuestas y contra respuestas, en conjunto con riesgos y recursos de poder, que dependen del tópico que se trate, mientras que los recursos de poder son variados, desde el uso de la fuerza militar hasta algún acuerdo cultural.

Por lo tanto, la interdependencia es *asimétrica*, puede aplicarse a las relaciones entre los actores transnacionales (como las corporaciones multinacionales), a los gobiernos, así como a las relaciones interestatales (Keohane, 2009, p. 117.).

Cuadro 1.1. La interdependencia asimétrica y sus usos

Fuentes de interdependencia	Nivel de importancia	Nivel de costos	Uso contemporáneo
Militar (Costo de la utilización de la fuerza militar).	1	1	Utilizada en situaciones extremas o contra enemigos débiles cuando los costos pueden ser bajos.
Vulnerabilidad no militar (los costos de aplicar políticas alternativas).	2	2	Utilizada cuando las limitaciones normativas son bajas y las reglas internacionales no se consideran como obligatorias (incluye las relaciones no militares entre los adversarios y situaciones de conflicto extremadamente alto entre los socios y aliados cercanos.
Sensibilidad no militar (los costos de cambiar las políticas que están siendo aplicadas).	3	3	Un recurso de poder en el corto plazo o cuando las limitaciones normativas son altas y las reglas internacionales obligatorias. Su uso es limitado, puesto que si se imponen costos altos, los actores en desventaja pueden adoptar nuevas políticas.

Fuente: Keohane, 2009, p.117

Con referencia al cuadro 1.1., la tesis maneja la sensibilidad y vulnerabilidad no militar de 3 y 2 respectivamente en nivel de importancia y nivel de costos. La sensibilidad y vulnerabilidad se plantea de los Estados y empresas hacia los programas educativos por medio de los intereses geopolíticos; a su vez, de los programas educativos a las reformas educativas mexicanas de la SEP en conjunto.

Además, se añade otro factor, las reglas y normatividades internacionales conocidos como *regímenes internacionales* que regulan el comportamiento y controlan su efectos, que “son un conjunto de acuerdos de gobernanza que afecta las relaciones de interdependencia” (Keohane, 2009, p. 120.). Incluyen nacionales,

internacionales y privadas, las cuales, son las nacionales más rígidas que las internacionales.

El régimen internacional es medio para el caso de la sensibilidad y en la vulnerabilidad es alto, que son las normas internacionales que se manejan en las OIG respectivas, las normas nacionales en México, en particular atención a la SEP y la negociación directa entre los Estados, las empresas y los especialistas, entre ellos, el conjunto e independientemente cada uno de los mencionados con las OIG y el Estado mexicano.

Para entender los regímenes internacionales se basa en la *estructura*, referida para Keohane (2009, p. 122.) que “remite a las capacidades de unidades similares”, como son los sistemas (unipolar, bipolar, multipolar) o las unidades como los Estados; y el *proceso* refiriéndose el mismo autor al “comportamiento distributivo o negociador dentro de una estructura de poder”. El régimen internacional es el factor intermedio entre la estructura de poder de un sistema y la negociación política y económica dentro del mismo.

El sistema para la dinámica inmersa en la investigación es multipolar y la distribución del poder está basada en el grado de influencia en los programas y reformas y su resultante en los acuerdos de estudio en el último capítulo.

En forma general puntualizan Keohane y Nye (2009, p. 127.) que las características de la interdependencia compleja son las siguientes:

1. Canales múltiples que conectan a las sociedades; éstos incluyen tanto nexos informales entre élites gubernamentales como acuerdos formales entre agencias de servicio exterior, nexos informales entre élites no gubernamentales (cara a cara y mediante telecomunicaciones) y organizaciones transnacionales (tales como bancos o corporaciones transnacionales). Los canales mencionados pueden resumirse como relaciones interestatales, transgubernamentales y transnacionales. Las relaciones interestatales son los canales normales supuestos por los

realistas; las relaciones transgubernamentales aparecen cuando se flexibiliza el supuesto realista de que los Estados actúan coherentemente como unidades, y las relaciones transnacionales surgen cuando se flexibiliza el supuesto de que los Estados son las únicas unidades.

2. La agenda de las relaciones internacionales consiste en múltiples temas que no están colocados en una jerarquía en los temas significa, entre otras cosas, que la seguridad militar no domina consistentemente la agenda. Muchos temas surgen de lo que se acostumbraba considerar como política interna, con lo que la diferenciación entre temas internos y externos se vuelve borrosa. Esos temas son considerados en distintos departamentos gubernamentales (no exactamente en Relaciones Exteriores) y en distintos niveles. Una inadecuada política de coordinación de estos temas implica costos significativos. Diferentes problemas generan diferentes coaliciones, tanto dentro como fuera del gobierno, y supone distintos grados de conflicto. La política no se detiene al borde del agua.

3. La fuerza militar no es empleada por los gobiernos contra otros gobiernos de la región o en los temas de la agenda cuando predomina la interdependencia compleja. Sin embargo, puede ser importante en esas relaciones de los gobiernos con otros situados fuera de esa región o en otras cuestiones. La fuerza militar, por ejemplo, puede ser irrelevante para resolver desacuerdos sobre aspectos económicos entre los miembros de una alianza, pero al mismo tiempo puede ser muy importante para las relaciones políticas y militares de esa alianza con un bloque rival. Para las primeras relaciones, esta condición de la interdependencia compleja debería encontrarse, no así en el segundo caso.

Los canales múltiples planteados en la investigación contiene a cada uno de los propuestos por los autores en la interdependencia compleja: las élites gubernamentales que son los Estados con su correspondiente gobierno y especialistas contratados para representarlos, y la SEP con funcionarios de

gobierno y especialistas contratados; las élites no gubernamentales que engloba a las empresas y a los especialistas contratados por las OIG. Es interestatal, transgubernamental y transnacional. Los canales son formales con acuerdos y los no formales por el nivel de peso económico y de comunicación entre los actores.

Sobre el segundo punto, queda por medio de un planteamiento histórico que el uso de recursos militares en los programas educativos para lograr un poder no son utilizados, en cambio, diplomáticamente los Estados con pocos recursos de poder buscan reconocimiento que los Estados con altos niveles de poder aprovechan para cumplir sus intereses, eso no descarta, que los primeros no tengan intereses pero son a base de los límites mayores que para los segundos.

El último punto para la tesis es irrelevante dado que no se usa fuerza militar.

Cuadro 1.2. Procesos políticos bajo las condiciones del realismo y de la interdependencia compleja

Proceso	Realismo	Interdependencia compleja
Objetivos de los actores	La seguridad militares predominantes	Los objetivos estatales varían según el área temática. La política transgubernamentales puede dificultar la definición de los objetivos. Los actores transnacionales pueden seguir sus propios objetivos.
Instrumentos de la política estatal	La fuerza militar es el más eficaz, aunque la economía y otros instrumentos también entran en el juego.	Los recursos de poder específicos a cada área temática serán más relevantes. La manipulación de la interdependencia. Los organismos internacionales y los actores transnacionales serán los principales instrumentos.
Determinación de la agenda.	Los cambios potenciales en el equilibrio del poder y las amenazas a la seguridad, determinarán la agenda de la "alta política" e influirán fuertemente en otras agendas del Estado.	La agenda será efectuada por los cambios en la distribución de los recursos de poder dentro de las áreas temáticas; la naturaleza de los regímenes internacionales; los cambios en la importancia de los actores transnacionales, la vinculación de otros temas y la politización como resultado de la creciente interdependencia y sensibilidad.
Vinculación de temas.	La vinculación de temas reducirá las diferencias en los resultados entre las distintas áreas y reforzará la jerarquía internacional.	La vinculación de temas por parte de los Estados fuertes será difícil dado que la fuerza es ineficaz. La vinculación de temas por parte de los Estados débiles a través de organismos internacionales erosionará –antes que reforzar- la jerarquía internacional
Papel de los organismos internacionales	Menores, limitados por el poder del Estados y la importancia de la fuerza militar.	Los organismos establecerán agendas, inducirán la formación de coaliciones y funcionarán como escenarios para la acción política de los Estados débiles. La capacidad para elegir el foro adecuado para un problema y para movilizar votos será un recurso político importante.

Fuente: Keohane, 2009, p. 150

La teoría de la interdependencia compleja tiene un aspecto de los instrumentos teóricos para la tesis, que se centra en los niveles y recursos de poder, la estructura y el proceso; en el caso de los actores da un perfil que es complementario con el enfoque teórico de la geopolítica crítica que también es usado en los intereses de los actores.

1.1.2 PERSPECTIVA DE LA GEOPOLÍTICA CRÍTICA

La geopolítica tiene diversas conceptualizaciones que dependen de los enfoques utilizados:

Para la geopolítica tradicional, como lo menciona Friedrich Ratzel (1897) uno de los principales pensadores, "La Geopolítica es la ciencia que establece que las características y condiciones geográficas y, muy especialmente, los grandes espacios, desempeñan un papel decisivo en la vida de los Estados y que el individuo y la sociedad humana dependen del suelo en que viven, estando su destino determinado por las leyes de la Geografía. Proporciona al conductor político el sentido geográfico necesario para gobernar".

Por otro lado tenemos a la geopolítica crítica que a diferencia del anterior enfoque, amplía sus estudios en sumar más actores que el propio Estado a la *Geografía Política*, y otras temáticas más allá del ámbito militar y de la "política del poder"¹¹.

La expresión "*Geopolítica crítica*" fue acuñada por Ó Tuathail (1988) y por Dalby (1990). Este último propuso el desarrollo de una "*teoría crítica de la Geopolítica*", que definió como "la investigación de cómo un conjunto particular de prácticas llega a ser dominante y excluye otro conjunto de prácticas. En donde el discurso convencional acepta las circunstancias actuales como dadas, 'naturalizadas', una teoría crítica se plantea preguntas sobre cómo han llegado a ser tal cual son"¹².

¹¹Se trata, para Dalby (1990), de superar el enfoque "realista" de la política del poder, tanto como las "toscas interpretaciones de los asuntos internacionales", es decir, desecha como punto de partida las bases de varias de las aproximaciones más importantes al análisis de las relaciones internacionales.

¹²Párrafo escrito de: Cairo (2009).

Dentro de la propia geopolítica crítica existe “maneras” en que se desarrolla: la *práctica* para los gobernantes, la *formal* para la teoría y fundamentos, y *popular* para la sociedad. En una investigación de la envergadura a la que hacemos referencia es de tipo formal¹³.

Hay diversos enfoques no conservadores, que para la investigación se utiliza: *La economía-política y el análisis de sistemas mundiales y la geopolítica del conocimiento*, para entender la utilización de las políticas educativas internacionales para intereses económicos y políticos por medio de convenios.

El enfoque de “La economía-política y el análisis de sistemas mundiales” utilizado, se fundamenta en Peter J. Taylor que, descontento con los enfoques neopositivistas imperantes, ha reclamado una reorientación de la disciplina (1981) hacia el análisis de sistemas mundiales (world-systems analysis) basado en Immanuel Wallerstein¹⁴.

Hasta este punto, se debe enfatizar la relación entre la geopolítica económica-política con la tesis. A pesar de ser un tema relacionado con los programas educativos, la hipótesis y objetivos tienen el eje en analizar los intereses geopolíticos en el ámbito económico y político dentro de dichos programas.

La teoría de la “Interdependencia compleja” no se contradice en incluir a las empresas transnacionales como actores internacionales, ni hablar sólo de política y Relaciones Internacionales en términos de poder militar. Por lo que dicho enfoque es complementario.

A continuación se sintetiza los puntos de “La geopolítica económico-política y el análisis de sistemas mundiales” de Taylor (2001) relacionado con la teoría de la “Interdependencia compleja”:

1. Postula la existencia de un “sistema-mundo” que actualmente tiene una extensión global (Wallerstein, 1979). Todo es parte de una “*sociedad única*”.

¹³ Ver Preciado, 2010, pag. 71.

El mismo autor hace hincapié que existen tres enfoques complementarios: la Geografía Política del Sistema-Mundo de Taylor, la Geopolítica del Caos, basado en el orden-fragmentación, y la Geopolítica del Sentido, donde las identidades son inciertas.

¹⁴Cairo (2009).

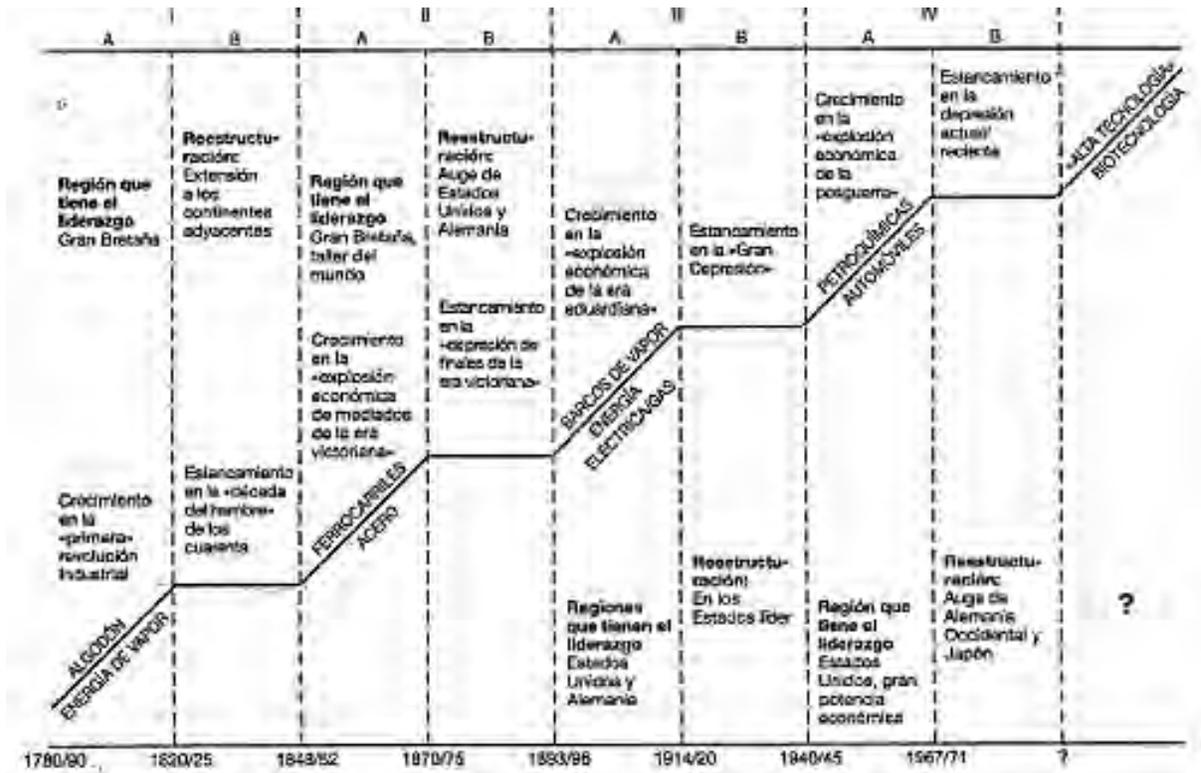
2. Existen “*realidades espacio-temporales*” es decir, los sistemas nacen, se desarrollan, y desaparecen o cambian, por lo que los planteamientos de las realidades se deben basar en el espacio-tiempo delimitado.
3. Todos los lugares y personas tienen conexiones con otros lugares y personas, por ello, la nación y sus actores nacionales tienen relación con otras naciones y las conexiones de poder no se limitan a un territorio determinado por el Estado.
4. El mercado mundial determina a la larga la cantidad, el tipo y la ubicación de la producción. El resultado tangible de este proceso ha sido un desarrollo económico desigual en el mundo. La globalización¹⁵ actual es la última expresión del mercado mundial y en algunos aspectos, la más desarrollada (Taylor, 2001). Se le considera como la “Globalización desigual”.

En estos últimos dos puntos, se puede destacar la coincidencia a lo planteado por Keohane y Nye acerca de la interdependencia compleja denominados como “canales múltiples”. En cuanto al concepto de globalización es reconocido por ambos, más se añade *desigual* dado que no hay actores igualmente beneficiados.

5. Las formas que puede adaptar el cambio social los sistemas-mundo son: transición, incorporación, ruptura y continuidad.
6. Las entidades están continuamente en cambio que fundamentalmente son: lineales y cíclicos. En la economía-mundo, las tendencias lineales y los ciclos son el crecimiento (Fase A) y el estancamiento (Fase B) basados en los ciclos de Kondratieff (ver Figura 1.1). En estos ciclos, describe la geografía elemental de la expansión y de la reestructuración y tiene efectos en el “desarrollo desigual” y la asignación del “hegemón” (el actor con mayores ganancias y menos vulnerabilidad y sensibilidad) que constituyen procesos de estímulos (input) y respuestas (output) en la diferencia de poder de los Estados.

¹⁵Proceso encaminado a fomentar la integración de mundo en términos económicos, políticos, de comunicaciones, relaciones sociales y cultural (Mingst, 2009).

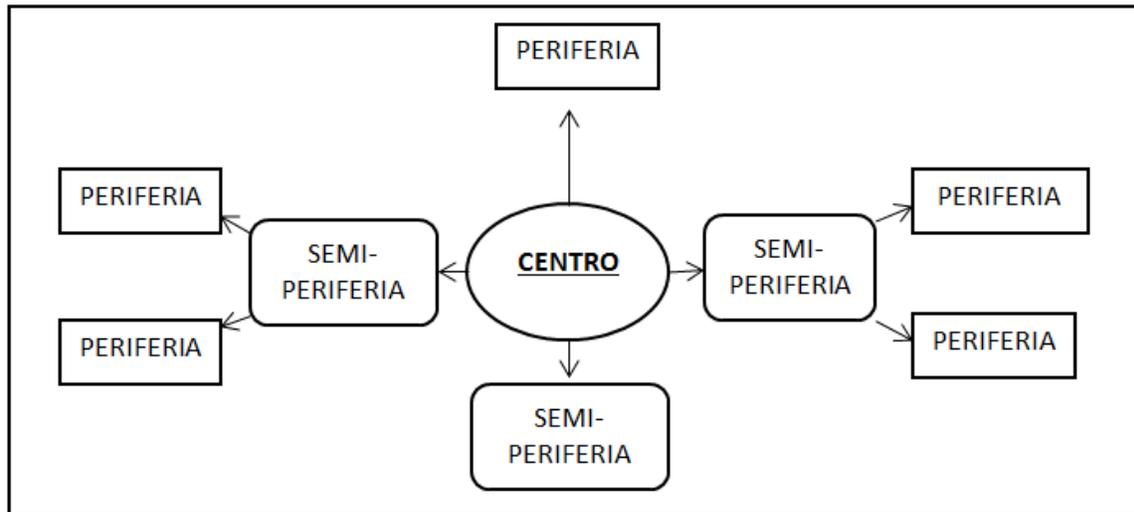
Figura 1.1 Los ciclos de Kondratieff



Fuente: Taylor, (2001).

7. Cada país tiene un desarrollo diferente que es consecuencia del sistema-mundo en que se contextualiza, por lo que hay “el desarrollado y el desarrollo del subdesarrollo”.
8. Los procesos de explotación en la economía mundo se da en tres niveles: el centro, semi-periferia y periferia. Son centro porque tienen los mayores beneficios; son periferia aquellas zonas que no son “socios en calidad de plenos derechos”; y son semi-periféricos los que no se encuentran ni en el centro ni en la periferia, tiene características de las dos. Éste último es el más dinámico y decisivo en las fases cíclicas (ver Figura 1.2).

Figura 1.2 Esquema de los tres niveles en la economía-mundo



Fuente: elaboración propia (2015)

9. El resultado de un conflicto no depende del grado de poder relativo de las partes enfrentadas, sino el factor determinante es el ámbito en el que se desarrolle dicho conflicto. Por lo tanto, el Estado débil tratará de ampliar sus dimensiones.
10. El poder en el sistema del mundo moderno opera a través de numerosas combinaciones de instituciones a lo que se le denomina el “vórtice institucional” (régimen internacional para la “Interdependencia compleja”.) por lo que no se debe sólo contemplar a los Estados.

Centrados en la tesis, de las premisas planteadas por Taylor, se resalta el contexto actual en el sistema-mundo: se encuentra en la etapa de la economía-mundo y la globalización desigual, en la fase B de estancamiento¹⁶ y ubicado en un multipolarismo¹⁷.

¹⁶Se aclara el punto porque se considera el sistema-mundo en estancamiento en el capítulo siguiente.

¹⁷Distribución del poder, en la cual intervienen varios Estados o grandes potencias de fuerza y peso específico más o menos similares (Mingst, 2009).

México es un país semi-periférico dado que explota y es explotado, se identifica en el subdesarrollo y no tiene poder en los típicos ámbitos beligerantes, por dicha causa, utiliza otras dimensiones para mantener su dinámica posición semi-periférica, es decir, -los programas educativos son prioritarios para el Estado mexicano por medio de intervenciones en el orden de día y cumplir con los objetivos de cada programa educativo para ser recompensado con el reconocimiento (soberanía) ¹⁸.

Para entender los posicionamientos geopolíticos en el mundo, se relacionan con el grado de sensibilidad y vulnerabilidad de la “Interdependencia compleja”, es decir, son más sensibles y vulnerables los países periféricos que los centrales. Dentro de tal generalidad, existen ciclos donde los países pueden cambiar sus grados de vulnerabilidad y sensibilidad.

11. En el mundo globalizado actual, el capital excedente es el principal factor de poder. Las clases capitalistas y los que controlan la producción son los que han desempeñado un papel más eficaz en la escena internacional.
12. Existe un sistema interestatal. Los Estados pueden alterar el mercado dentro de sus fronteras y fuera de ellas por medio de los intereses del grupo de capitalistas de una nación.

En cuanto a los actores internacionales, los grupos capitalistas, son las empresas transnacionales (nombre que se utiliza en esta tesis basado en la “Interdependencia compleja”) que intervienen en la elaboración de los programas educativos para favorecer la economía-mundo por medio de financiamiento a las OIG y a particulares miembros de los gobiernos.

13. El poder puede ser manifiesto o encubierto. Dentro de los manifiestos se ubican los discursos públicos o en documentos oficiales de las OIG, por otro lado los encubiertos, son los actos de convencimiento no públicos para lograr los intereses particulares sin recurrir a la intimidación o a las amenazas. La

¹⁸Autoridad del Estado basada en el reconocimiento por parte de otros Estados y actores no estatales, para regir sobre los asuntos ocurridos dentro de sus fronteras relacionados con su pueblo, economía, seguridad y forma de gobierno (Ibíd.).

principal forma de poder encubierto es “eludir la adopción de decisiones” entendida como aquellas decisiones no expuestas al público en órdenes del día o conflictos sino al margen de la política.

El poder manifiesto tiene referencia en lo registrado en las minutas de las reuniones en las OIG correspondientes y en la SEP. Por otro lado, el poder encubierto, en la tesis, se justifica en el porcentaje de aportación económica de las empresas y Estados; y los acuerdos en materia educativa relacionados con México coincidentes con los actores que intervinieron en la elaboración de dichos programas educativos.

Los intereses geopolíticos son a base de intenciones económicas y políticas para tener las mayores ganancias materiales (objetivas) y subjetivas (poder en el conocimiento) en el sistema-mundo. Son geopolíticos porque con base en la geografía de la región, sus intereses los adaptan a los modos de producción, tipo de población y ubicación espacial.

Por otro lado, la geopolítica del conocimiento es complementaria a la geopolítica crítica anteriormente desglosada para entrelazar sin incongruencias la relación entre la educación y el conocimiento por un lado, (en este caso, los programas educativos) y con beneficios en materia del poder (poder del conocimiento) por parte de Estados y en casos actuales, de las empresas.

La geopolítica del conocimiento, paralela a la consolidación y expansión del capitalismo¹⁹ es, literalmente, otra historia. Una “historia” que emergió en el siglo XVI como consecuencia de una doble operación epistémica. La primera fue la colonización del tiempo y, por ende, la invención de la Edad Media y de la Antigüedad como “antecesores” del renacimiento y de una historia lineal que era, a la vez universal. Su origen estaba en el oriente del Mediterráneo. El origen religioso

¹⁹Sistema económico en donde la propiedad de los bienes de producción está en manos privadas; el sistema se rige por las fuerzas del mercado, las cuales permiten el libre flujo del capital y del trabajo. Para el marxismo, el capitalismo es la relación de explotación entre los propietarios de los bienes de producción y los trabajadores (Mingst,2009).

en Jerusalén. Y el filosófico en Atenas. La segunda fue la colonización del espacio (Mignolo, 2001).

Derivada de la geopolítica crítica (siendo el principal autor Mignolo), los postulantes inspiran su obra por medio del cuestionamiento del conocimiento reconocido y del no reconocido de donde ramifica a la influencia política de ciertos Estados en la historia del mundo que han dado forma al escenario actual, definido como “el sistema moderno occidental”.

Dicho enfoque proporciona otra perspectiva de análisis para los estudios de la ciencia, vinculando el conocimiento con un posicionamiento geográfico, histórico y político, que permite establecer relaciones entre diferentes geografías, y comprender estas relaciones desde una lógica no lineal sino cíclica en lo que respecta a la cronología.

El proyecto colonial no era reducible a un simple dispositivo económico-militar, sino que estaba basado en una infraestructura discursiva, en una economía simbólica, en todo un aparato de conocimientos cuya violencia era tanto epistémica como física (Mbembe, 2008).

Al igual que el *sistema-mundo* de Wallerstein, el hegemon en la economía-mundo y el imperio-mundo define el poder, que también se da a su vez por medio del establecimiento del conocimiento “oficial”.

En el contexto de esta tesis, la geopolítica del conocimiento se dinamiza en la globalización (una globalización desigual), con un hegemon en decadencia y la pluralidad de nuevos actores y otros Estados que interactúan en el escenario base de las OIG.

Existen centros del conocimiento históricos y contextualizados, y periferias que repiten el esquema de conocimiento, relacionado con el control en los modos de producción y capital; son zonas geográficas regidas por un Estado

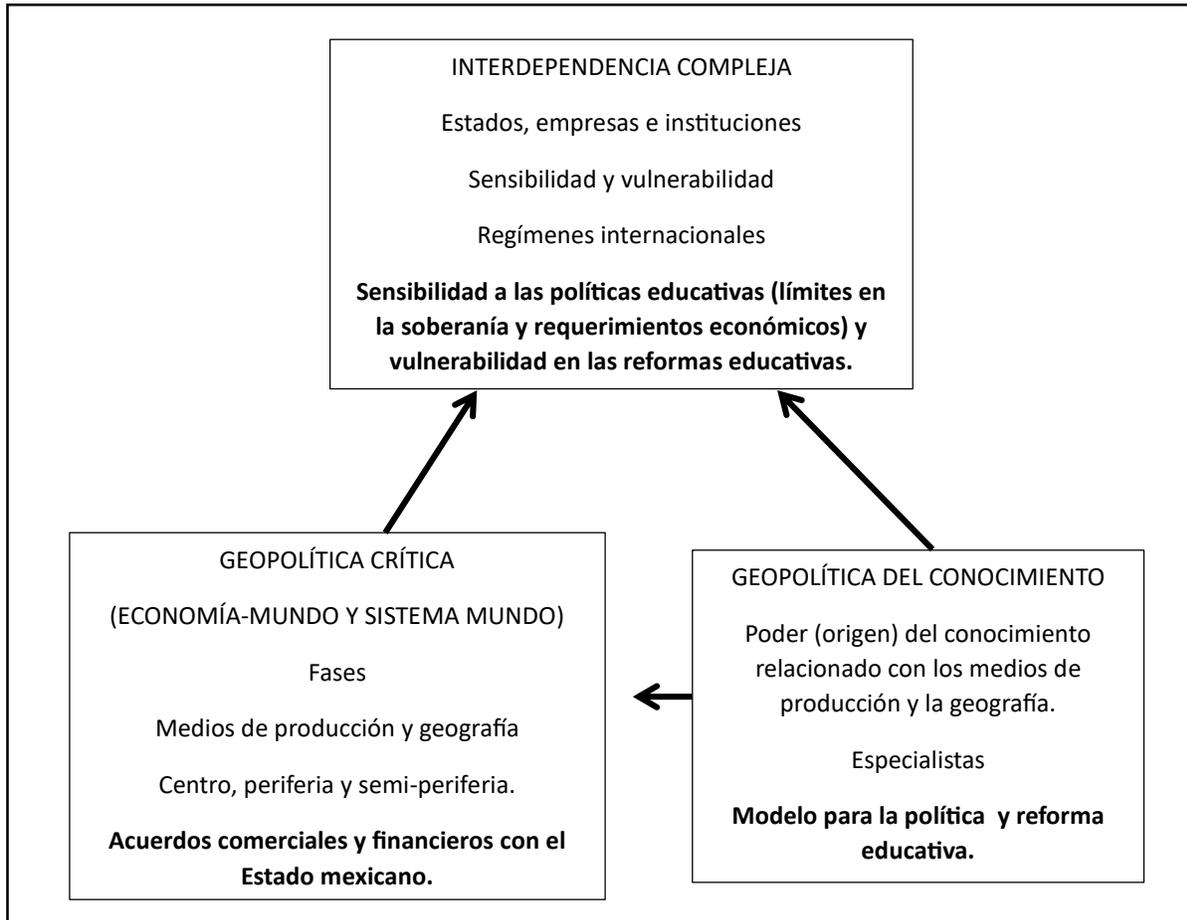
correspondientemente, aprovechadas, constituidas y modificadas por grupos capitalistas (élites).

La relación entre el estudio de la economía-mundo, a la vez, de la geopolítica del conocimiento establece el grado de conocimiento reconocido que rige los esquemas en el sistema-mundo.

Al presentar los niveles de sensibilidad y vulnerabilidad y poder (basado en la interdependencia compleja) en el ámbito económico (por medio de la geopolítica crítica de Taylor) se registra y analiza la relación en el ámbito del conocimiento, asentado en las políticas educativas, reflejado en la relación de los especialistas encargados de su elaboración y las reformas educativas en escuelas de pensamiento que a su vez deriva de ciertos países.

El propósito de dicho estudio, es argumentar y justificar, la estrecha relación entre el poder en las relaciones internacionales y el uso de medios económicos y de los conocimientos. Para el estudio geopolítico de las políticas educativas, las relaciones internacionales, política, economía y conocimientos, van de la mano.

Figura 1.5 Teorías y enfoques utilizados para la tesis



Fuente: elaboración propia (2015)²⁰

1.2 MARCO CONCEPTUAL

Para el marco conceptual, se presenta detalle a las políticas y programas educativos por un lado, distinguidos en “Educación para Todos” y “PISA” respectivamente y las

²⁰ La interdependencia compleja es la principal teoría que utiliza la sensibilidad a las políticas por medios porcentuales, que es registrada por los límites de movilidad del Estado mexicana por la necesidad de soberanía y ayuda económica de parte de las OIG; por otro lado, la geopolítica crítica complementa a la teoría por medio de la relación del poder e intervención de los actores en la elaboración de las políticas según sus medios de producción y la vez los intereses geopolíticos en objetivos económicos reflejados en los acuerdos; finalmente la geopolítica del conocimiento a su vez complementa a la geopolítica anterior por medio de la relación de los especialistas con sus modelos educativos y los países de origen con poder en los medios de producción.

reformas educativas que son delimitadas a las mexicanas y por otro lado los modelos educativos. El último concepto sólo se plantea la utilidad del modelo educativo con relación a las anteriores tres, y su contenido.

Como nota de aclaración, es importante distinguir entre cada una de ellas, para no confundir su funcionamiento en la tesis; dicho no significa que se le dé más peso, sólo el ya marcado en la hipótesis y objetivos.

Cabe añadir que la causa de no ampliar a más el marco conceptual, es dado a que mucho está expuesto en el marco teórico y/o los conceptos son muy concretos.

1.2.1 POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

Existen variados conceptos sobre política educativa, dado que es aplicado en diferentes contextos y dentro de los mismos hay diferentes posturas.

Para entender el término de política educativa debe diferenciarse el concepto de *política* utilizado con *educativa*. En el guión concreto, no es la “política del poder” sino a la política de gestión²¹. Dye (1992) sostiene que la política es “cualquier cosa que los gobiernos decidan hacer o no hacer”.

Por otro lado, se conceptualiza la palabra “educativa” por lo que Durkheim (2010) lo considera como “Un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; es un proceso social tanto por su origen como por sus funciones”.

En el planteamiento de la tesis, se utiliza el término de “*políticas*” y “*programas*” educativos, que por definición son similares. Wedel y et. al. (2005, p. 35) lo relacionan: es un campo de actividad (por ejemplo, la política educativa), un

²¹ Dado que la lengua española tiene múltiples definiciones para política, sin ser tendenciosos, el apoyo es basado en la lengua inglesa para mejores explicaciones: Por *polity* son las acciones que tienen que ver con el gobierno, con las diferentes formas de gobierno y con el concepto de Estado; *politics*, es la descripción más común como dedicación profesional; y *policy* con plan de acción, programa político y principios para la gestión de algo.

propósito específico, una legislación gubernamental, un programa general o una “situación deseada” y lo que consiguen los gobiernos.

La política, en específico a la temática educativa, se considera el texto en sí mismo, como también el proceso y el producto resultante. Según, Stephen Ball (1994, p. 10) “la política es tanto texto como acción, palabras y obligaciones, así como lo que se lleva a cabo y lo que se pretende hacer”.

Como concepto más adecuado a la tesis, es apoyado en Taylor y colaboradores (1997, pp: 24-25): “la política es mucho más que un documento o texto específico. La política es tanto un proceso como el producto. En esta conceptualización, la política implica la producción del texto, el texto en sí, las modificaciones posteriores al texto y los procesos de aplicación a la práctica.”

Más allá de un concepto oficial, su uso instrumental está estrechamente relacionado con las reformas educativas y, a la vez, con la conducta deseada de una población y el poder. “Es a través de la política que los gobiernos procuran reformar los sistemas educativos. La política desea o imagina cambios, ofrece una situación futura imaginada pero al expresar el cambio deseado siempre ofrece una información algo más simplificada que la realidad de la práctica” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 28).

Relacionado con la geopolítica del conocimiento, “hemos de apreciar la forma en que los grupos y el conjunto de políticas relacionadas, ejercitan poder mediante el desarrollo de la ‘verdad’ y el ‘conocimiento’ como discurso” (Ball, 2006, p.48).

Al respecto, Rizvi y Lingard (2013, p: 32-33) mencionan:

“Las políticas requieren de diversos pasos, recursos y consecuentes políticas. Está respaldado por recursos financieros y a veces mecanismos efectivos de evaluación para asegurar el cumplimiento de sus objetivos. Luego, la distinción simbólico/material hace referencia a los recursos y al compromiso de aplicación y, en algunos casos, fuertes sanciones. Hoy en

día, las políticas simbólicas frecuentemente se asocian con el “frenesí mediático” creado en torno a una política”.

“También se suele hacer una distinción entre políticas incrementales y racionales, esto se refiere al modo en que se produce un texto político. El incrementalismo reconoce que las políticas están siempre elaboradas o desarrolladas a partir de políticas previas”.

“Las políticas racionales son marcadamente perceptivas, es decir, se dirigen a los políticos dentro del Estado y son metódicas en cuanto a sus pasos necesarios para su desarrollo. Esto implica numerosas fases diferenciales y bastante lineales a lo largo de su evolución, formulación de textos y aplicación. Por lo general estas fases incluyen: definición del problema, explicación de sus valores, metas y objetivos; identificación de opciones para conseguir las metas y objetivos en línea con los valores; evaluar las opciones incluyendo, a veces, un análisis de coste-beneficio; seleccionar un curso de acción; desarrollar una estrategia de aplicación; evaluación de la política aplicada y modificaciones del programa a la luz de la evaluación”.

“Carley (1980) planteó que existen tres elementos que conciernen a la política y a su desarrollo: en primer lugar las decisiones sobre los valores que han de ser asignados a través de una determinada política, segundo, una determinación racional a través de las fases antes mencionadas; por último, el impacto de la disposición organizativa y burocrática sobre dicha política. Carley afirmaba que los valores y realizadas organizativas median y tienen efectos, incluso cuando los procesos de formulación de la política son extremadamente racionales”.

“Hudson y Lowe (2004, p:228) observan que los “responsables de tomar decisiones raramente tienden a conducir el desarrollo de la política en concordancia con el enfoque racional, científico y basado en la evidencia que caracteriza al modelo clásico”.

Las políticas también reaccionan a los acontecimientos del entorno, es un “estire y afloje” que debe adaptarse a lo que requieren los Estados y otros actores. Menciona Offe (1975, p.153): no sólo es cierto que el surgimiento de un problema social pone en movimiento las dinámicas del procedimiento de la formulación de políticas, diseño de programas y su aplicación, sino también, a la inversa, el modo formal institucionalizado de las instituciones políticas determina cuales son los problemas potenciales, cómo se definen, que soluciones se proponen, etcétera.

Cabe destacar, que las políticas en la actualidad, van más allá del análisis clásico donde el Estado (Estado-nación²²) tiene el dominio completo de su población y llevar un proceso interno en casi toda su totalidad.

En cambio, el Estado-nación moderno está representado como un tipo de contenedor que separa el “interior”, formado por las interacciones políticas nacionales de un “exterior” en el que se encuentran las relaciones internacionales o interestatales (Brenner et. al., 2003, p. 2). Hoy en día, los factores influyentes son poco controlados y tienen un grado de influencia a lo interno incluso, a veces mayor al interno.

Es aquí, donde entramos a lo fundamental de la tesis con relación al marco conceptual de las políticas educativas, los factores influyentes relacionados con ciertos actores internacionales y sus intereses; que no tienen el total control de los resultados ni del proceso, pero que aun en suma, se consideran beneficiados.

“Las palabras del texto político hoy en día están “mediatizadas” (Fairclough, 2001), con borradores finales mejorados por periodistas que trabajan para la burocracia educativa o en la oficina del político, con el fin de llegar a influir en lectores del público en lugar de enfocarse en profesionales que implementen la política en cuestión. Esto sugiere que el texto siempre está influenciado por el contexto de su

²² El concepto de Estado-nación ha sido enormemente debatido durante años, hay un acuerdo general en que la “nación”, en la construcción “Estado-nación”, se refiere a culturas e historias de gentes en el ámbito de un espacio limitado, mientras que “Estado” se refiere a la estructura administrativa burocrática dentro de ese espacio limitado (Rizvi, Lingard, 2013, p.37).

producción, que en años recientes ha estado cada vez más moldeado por los discursos de la globalización y por los discursos globalizados.” (Rizvi, Lingard, 2013, p: 38).

Nuevamente destacan Rizvi y Lingard (2013, p: 38- 39):

“Los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de los organismos internacionales y supranacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Lingard, 2002)”. “

“Esto indica que la *política es multidimensional, multinivel y tiene lugar en múltiples lugares*. Los discursos globalizados así como la elaboración de programas y las presiones políticas ahora emergen más allá de la nación. Las relaciones entre los diversos lugares donde se produce y se implementa la política, en muchos casos se ha extendido”:

El territorio es fundamental en el desarrollo y la implementación de las políticas educativas, pero en nuestros actuales tiempos, las cosas pasan de una transmisión por medio de territorio; las nuevas tecnologías lo cambian, como menciona Massey (2005, p: 184): “La realidad vivida en nuestro día a día es totalmente dispersa, y desubicada de sus fuentes y repercusiones. El grado de dispersión y extensión puede variar dramáticamente entre grupos sociales, pero lo esencial es que la geografía no será totalmente territorial”.

Hoy en día, la globalización genera que las relaciones y repercusiones vayan más allá del simple territorio, como es el ejemplo de término “comunidad de creación política” de Mahony et. al. (2004) donde explica que la educación tiene una ampliación al incluir agentes y agencias políticas más allá de la nación.

Agentes y agencias globales, tanto públicas como privadas, se encuentran a menudo involucradas en la gestación y preparación de programas de políticas

educativa. La implicación de nuevos actores en los procesos políticos está influida por las relaciones cambiantes públicas/privadas respecto a las políticas educativas. (Rizvi y Lingard (2013, p. 39).

Por ello, los actores incluidos en esta tesis, suman no sólo a los Estados sino a las empresas (privadas según el argumento anterior).

A partir de la hipótesis (ya mencionada en la introducción), expresa los intereses geopolíticos en las políticas educativas, que se justifica en el presente marco teórico, nuevamente con la utilización de Rizvi y Lingard (2013, p. 40):

“la política está cargada de valores. Los valores dominan los procesos políticos y su contenido. Por costumbre estos valores expresaban intereses nacionales. Sin embargo en las últimas dos décadas” “las consideraciones globales ahora incluyen la expresión de valores como nunca”. “Este cambio se puede observar en las formulaciones de la política discursiva de una organización internacional como la OCDE donde los intereses respecto a la eficacia de mercado ahora parece anular los de equidad”.

La relación entre los Estados a las políticas educativas promovidas por las OIG y la participación de otros actores, cambia los paradigmas, las relaciones son más influyentes.

De modo que lejos de convertirse en algo obsoleto de cara a las presiones globales, como han sugerido algunos teóricos, ahora el Estado funciona de modo diferente en el desarrollo de políticas educativas, Ahora se posiciona de varias maneras en relación a una gran variedad de organizaciones que se sitúan fuera o por encima de la nación, por ejemplo la OCDE, el Banco Mundial, UNESCO” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 40).

Al considerar un análisis global de las actividades y relaciones del Estado contemporáneo, necesitamos tener en cuenta la historia (por ejemplo el

colonialismo), las aspiraciones políticas (por ejemplo el poscolonialismo) y la geopolítica dentro de un orden mundial cambiante. (Rizvi y Lingard, 2013, p. 41).

El punto anterior, hace hincapié en los antecedentes de las políticas educativas de la presente tesis.

En cuanto a las aspiraciones políticas, se presenta los intereses de los actores que influyeron en la elaboración de “ETP” y “PISA”, mismos que son complementados con la geopolítica, al abordar que cada país por sus características tiene intereses diferentes para los actores.

La interconexión en las relaciones internacionales, también incluye en las temáticas que deben abordarse para tratar un tema, como hacen mención Rizvi y Lingard (2013, p. 42) en el siguiente texto:

Las políticas educativas interaccionan con políticas de otros campos. En la actualidad, en el contexto de la globalización, la educación (tal como hemos observado) se considera como la mejor política económica, necesaria para garantizar la competitividad de la economía nacional. Aquí, la educación se considera el productor del capital humano requerido. Esta economización de la política también ha experimentado un impulso de las medidas comparativas válidas y fiables de los resultados educacionales, para que una nación pueda ver dónde se asienta en el campo global comparativo y ofrecer cierta competitividad económica global potencial. Desde nuestros pensamientos anteriores sobre política educativa (Taylor y cols. 1997), tales comparaciones internacionales e indicadores educativos se han hecho más influyentes y han constituido un campo político global emergente. El Programa para Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE se ha hecho más influyente en este sentido.

Se justifica la importancia en las relaciones internacionales de las políticas educativas, dado que son la base de muchas otras políticas que, hoy en día tienen canales múltiples además de ser internacionales (de la interdependencia compleja).

Por otro lado, existe una fricción (particularmente pensada como normal) de las múltiples políticas promovidas (a veces impuestas) del exterior al interior de la nación, donde México no se descarta de ese hecho, lo que genera efectos en los resultados deseados por parte de los que elaboraron y promovieron la elaboración de las políticas educativas.

Al respecto, Ball (2007, p: 3) habla de una “interacción confusa de confianza/desconfianza en los discursos sobre la reforma del sector público actual que reconstituyen los sistemas educativos”. A veces se habla de fatiga de reforma para aludir a un tipo de resistencia por parte de aquellos que implementan políticas impuestas desde arriba y una forma de intransigencia por parte de los que quieren que se implemente, lo cual es un ejemplo de “la trascendencia de la posicionalidad ante las posturas políticas” (Rizvi y Lingard, 2013, p: 45)

Adelantando las conclusiones de esta tesis, es preciso citar que puede haber mejoras a las incoherencias dentro de las políticas educativas en la dinámica de valores, intereses, adaptaciones y resultados, tal análisis se complementará en los capítulos próximos.

1.2.2 LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Al igual que el concepto anterior, hablar de “reforma educativa” diversifica en su significado según la época e incluso la interpretación del gobierno en turno.

Si se basa en el concepto de las palabras separadamente, “reformar” y “educación”, en el primer caso, refiere a *modificar* y en el segundo se sintetiza por su etimología y por el diccionario a *cultivar, enseñanza*. Es decir, se entiende como la *modificación de la enseñanza*.

Dado la amplitud de variaciones del concepto, se presenta el marco conceptual de reforma educativa, por un lado, a partir del estudio general de América Latina,

dentro de las cuales, se cita a Zaccagnini (2004)²³ que lo define de la siguiente forma:

“cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejorar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc.”

Por otro lado, con base en la investigación hecha por la Universidad Pedagógica Nacional que hizo un estudio histórico de las reformas educativas en México para darle una definición, se expone que:

Ésta consiste en un conjunto de políticas orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido por el Estado y atender aspectos cuantitativos. Dichas políticas abarcan: modificaciones y/o adiciones al marco legal en donde se expresan los objetivos más generales de la reforma; actualización de planes, programas, métodos y didácticas en diversos niveles educativos y, en consecuencia, adecuación de los de libros de texto; preparación, actualización e incremento de estímulos económicos a la planta docente; y creación de nuevas instituciones, todo esto dentro de la estructura del sistema educativo nacional (Saavedra, 2013, p. 1).

La dirección conceptual de las políticas educativas, en muchas ocasiones depende del gobierno en turno, así como de los contextos internacionales donde participan.

²³ Citado en Guzmán (2004, p: 1)

Actualmente, las políticas educativas han ocasionado que el nivel de influencia internacional de otros actores en las reformas educativa haya aumentado, principalmente por parte de las OIG que trabajan el tema.

Son variadas las OIG que tienen participación en América Latina, dentro de los que destacan el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, OCDE, UNESCO, CEPAL, etc. Cada uno de ellos se ha enfocado en tratar los asuntos políticos que afectan a las reformas educativas (principalmente los sindicatos); en asuntos técnicos, como la gestión; y financieros por medio de programas.

La mayoría de las reformas educativas del siglo XX y XXI se han centrado a facilitar la inserción laboral de las personas para mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, a inicios de la década de los noventa, la educación era para los organismos internacionales, una premisa para la ruptura del ciclo de reproducción de la pobreza. En 2001, se llega a la conclusión de que existen externalidades negativas del proceso de desarrollo que deben ser tomadas en cuenta para poder “atacar la pobreza” y generar las condiciones endógenas de crecimiento de los diferentes países (Krawczyk, 2002, p: 654).

Hablar de reformas educativas es tratar de los procesos y enfoques de las mismas a lo largo del tiempo. Primeramente, las reformas educativas se dividen generacionalmente según sus características que se sintetizan en los siguientes puntos:

Primera generación.- Se desarrolla en la década de los 80, se les considera como “reformas hacia fuera”, inicia la gestión por las provincias, comunas y sectores privados pero también, la reducción de la fiscalización y la rendición de cuentas de los recursos utilizados al gobierno central.

Segunda generación.- Se genera en la década de los 90, son las de la calidad y la equidad. Se habla de “reformas hacia adentro”, se centra en la escuela y la calidad de aprendizaje, desde la infraestructura hasta la autonomía del profesorado.

Tercera generación.- Se dan en la actualidad. Están centradas en la autonomía de las escuelas y en la denominada “descentralización pedagógica” que se lleva a cabo desde el gobierno central hasta los centros escolares. La atención se concentra en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cada una de las características es acumulativa y se mantienen hasta la actualidad, que se remarca en forma generalizada en la privatización e independización prolongada del gobierno central y sus correspondientes subsidios, y un aumento en el direccionamiento de la educación a la demanda laboral del mercado.

En similitud a las políticas y programas educativos, las reformas educativas llevan un proceso: diseñar, implementar, evaluar y analizarlas. En la práctica, las reformas educativas dependen de su contexto, por ello, pueden llegar a ser hasta contradictorias.

Las reformas educativas son valoradas a partir de un espacio social que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo. En este sentido, la calidad educativa es una construcción social, históricamente determinada, cuya concepción obedece a condiciones económicas, políticas, culturales y sociales determinadas; de ahí que existan visiones que puedan ser hasta antagónicas a la hora de valorarlas (Guzmán, 2004, p: 3).

Para ello, se determina un concepto crucial para comprender el sentido de las reformas educativas hoy en día; “la calidad educativa” que refiere a la eficiencia de una reforma educativa.

Las maneras de entender el término varían²⁴:

Rodríguez (2003) plantea que la calidad educativa es aquella “manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones

²⁴ Las siguientes citas, son de Guzmán (2004, p: 3-4).

de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles”.

“Medida del incremento del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características de entrada (background) del mismo” (Fernández y González, 1997).

Es así como Coombs (en Rodríguez, 2003) menciona que “la calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos”

Se le ha dado un sentido empresarial a las reformas educativas, de gestión y administración, pero se ha ignorado la pedagogía.

En el caso de México, como se trata en capítulos posteriores, es sensible y vulnerable a las políticas educativas de las OIG, dado que busca el financiamiento de igual manera que el reconocimiento. Además, complica el punto anterior, dado que la población tiene problemas socioeconómicos, lo que genera conflictos internos, que influye indirectamente en el proceso de crear las reformas educativas al ocasionar incongruencias y retrasos en cumplir los objetivos dentro de las políticas educativas.

Como consecuencia de la negación de las entrañas del modelo del desarrollo actual y del cuadro simplista que se construye para explicar el complejo escenario político, social y económico actual que se diseña para los próximos años, se presentan como solución a los problemas educativos y sociales, políticas públicas fragmentadas, contradictorias, mínimas, puntuales, además de privatizantes.

Mientras tanto, nunca el modelo de desarrollo aprisionó tanto como hoy las posibilidades de transformación de la educación en pro de una sociedad más igualitaria (Krawczyk, 2002, p: 655).

1.2.3 LOS MODELOS EDUCATIVOS

Con este apartado, no significa profundizar en el tema más que en lo que es necesario para poder entender la base de las políticas, programas y reformas educativas.

Dado que no es una tesis de pedagogía, sino de relaciones internacionales, los modelos educativos sirven a la presente investigación para entender los procesos de elaboración y la influencia de la geopolítica del conocimiento.

Existen diferentes maneras de conceptualizar a un modelo educativo:

Un modelo educativo, es un proceso y la mejor manera de educar en un espacio y contexto determinados, mediante una estructura ideal social de elementos interrelacionados que definen pautas sobre qué y cómo educar, y que con el paso del tiempo se manifestará en la construcción y adecuación del conocimiento en cada individuo, quien deberá ser capaz de responder a las necesidades propias y sociales (Sánchez, 2013, p: 11).

En este sentido, un modelo educativo es el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción en las funciones académicas para la formación de las personas. A través de él, se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad; pero desde una visión de la misma, de la cultura, de los valores y principios, de una concepción del hombre y de su inserción en las distintas dimensiones de la vida. El modelo constituye el elemento de referencia para el sistema curricular a través del cual se articula el proceso formativo. (Labrado y Ponce, 2008, p: 267).

Desde este punto de vista, Flórez (2000)²⁵ plantea que un modelo pedagógico es la representación sintética de las teorías pedagógicas que coexisten como paradigma dentro del campo disciplinario de la pedagogía (modelo pedagógico romántico, conductista, constructivista y socialista). Se agrega, que mencionadas ideologías educativas están asociadas a diferentes epistemologías o filosofías de la ciencia que especifican por ejemplo, lo que es el conocimiento o los hechos que son observables y cómo interpretarlos.

Como muchos de los casos teóricos, los modelos educativos, en la actualidad, llevan consigo enormes confusiones sobre su delimitación, el modo de construcción y aplicación. Sánchez (2013, p: 30-31) explican:

“El modelo así se define como algo ejemplar, que es digno de ser seguido. Por su perfección en la aplicación que le corresponde es un prototipo de lo que sucede en la realidad (Morán, 2008). Para que sea útil tiene que permitir que todos los datos se articulen de forma coherente, debe tener la capacidad y estructuración para dar solución a problemas concretos, de orientar adecuadamente, en caso de educar y de alcanzar los fines y objetivos de las instituciones educativas”.

“Son varios los criterios que se toman en cuenta para definir un modelo: sociológicos, filosóficos, psicológicos, antropológicos, económicos y políticos; estos últimos tienen una incidencia importante en los modelos que se llevan a la práctica en México y otras partes del mundo”.

“El modelo educativo debe contener un patrón conceptual que esquematice de forma clara y sintética los elementos y actores que integran las prácticas educativas, y que oriente a los docentes y a todos los actores involucrados hacia una construcción del proceso de enseñanza y de aprendizaje, otorgando sentido social a la formación de alumnos con un enfoque pedagógico orientado hacia las necesidades de los mismos y de la sociedad

²⁵ Citado en Labrador y Ponce (2008, p: 267).

en que se desenvuelven. Se debe tomar en cuenta, como comenta Schriewer (2007, p: 531-557) y Martínez que las políticas y modelos educativos elaborados y diseminados internacionalmente son filtrados por criterios internos a cada sociedad que responden a marcos interpretativos en los que se funden tradiciones culturales, valores colectivos, fuerzas políticas e ideologías dominantes”.

“Un modelo educativo es la expresión de la manera en que en una institución se concibe a la realidad, al conocimiento y a los fines que desean alcanzarse. Desde luego que los modelos educativos son la concreción de un plan y un programa de desarrollo que a su vez, se desprenden de una o más de las políticas de desarrollo de un país y que toman en cuenta las recomendaciones de organismos internacionales (Melchor, 2006)”.

Los modelos educativos pueden diferenciarse según sus características²⁶:

- País de origen y su historia educativa.
- La corriente pedagógica.
- Por los programas educativos de la nación y la región.
- Por los contenidos programáticos.
- Por su inclusión religiosa.
- Por su enfoque teórico.
- Por su orientación hacia grupos especiales.
- Por las costumbres y tradiciones cotidianas.
- Por la ideología.
- Por el tipo de organización educativa
- Por las reformas educativas y la aplicación de modelos en la misma.

Los elementos que contienen un modelo educativo son:

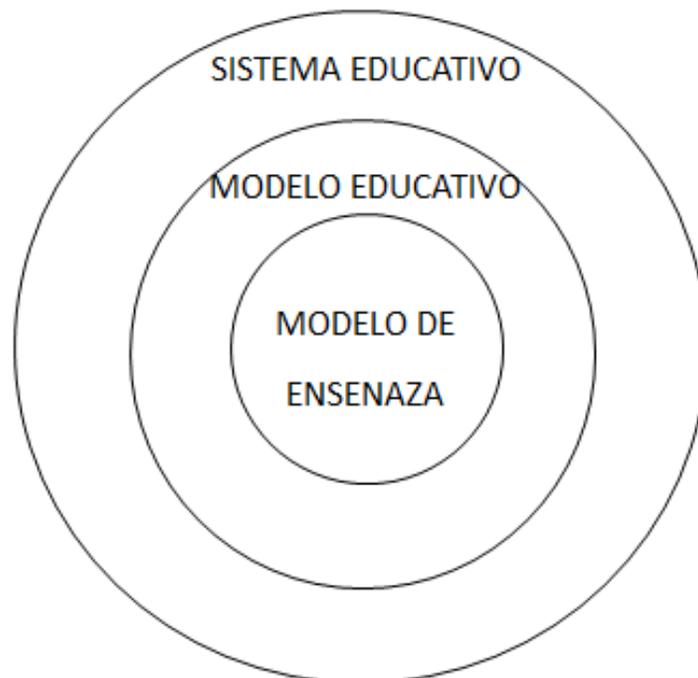
- Una estructura.

²⁶ Basado en Sánchez (2013, p: 33).

- Une lo político, social y económico.
- Soluciona problemas.
- Orienta y forma.
- Es concreto y ve la realidad.
- Busca fines.
- Se adapta al contexto.
- Tiene bases humanas.
- Contiene principios.
- Busca mejorar la educación.
- Satisface necesidades.
- Tiene una visión del conocimiento.

Finalmente, existe una estructura de los niveles de planificación de la educación:

Figura 1.3 Niveles de planificación de la educación



Fuente: elaboración propia con base en Sánchez (2013, p: 33)

La utilización de los modelos educativos a lo largo de la historia tiene ciertas particularidades; fueron y son usados por los Estados dado que tiene una metodología, y ha estado dominada por la ideología imperante en el contexto (ver Figura 1.4).

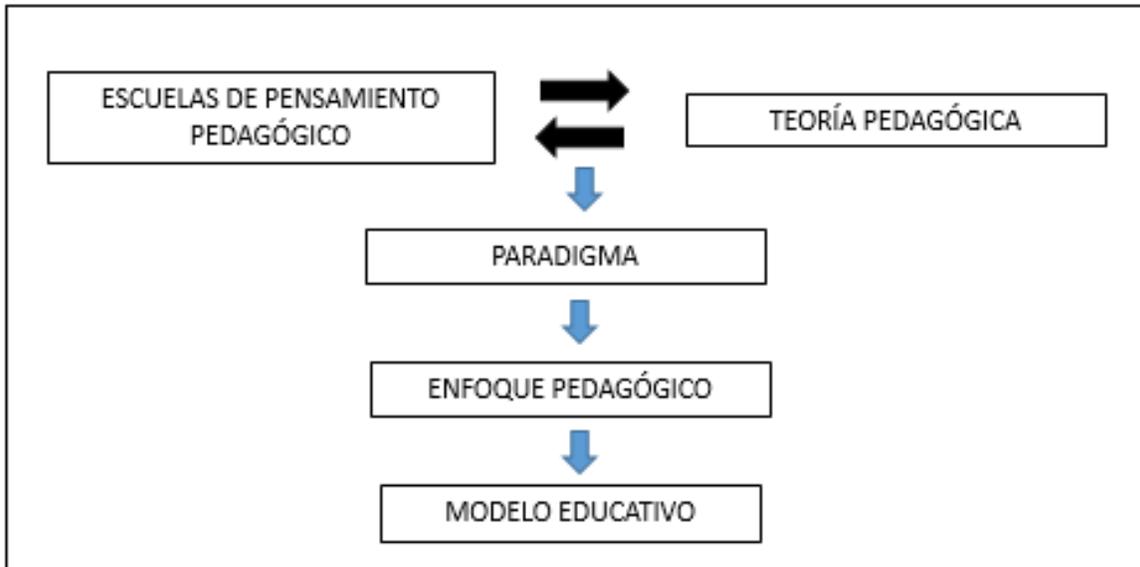
“Los sistemas y modelos educativos más antiguos que se han conocido en el mundo contenían características específicas que dependían de la ideología imperante en el momento, de la perspectiva de progreso, de los objetivos a mediano y largo plazos de los gobiernos, de los valores de las poblaciones, de la conceptualización de la educación, de las ideas de transformación y del cambio para mejorar la vida de la gente.” (Sánchez, 2013, p: 64).

“Sin duda la ideología²⁷ ha sido uno de los factores más importantes que ha definido la educación en cualquier parte del mundo, pero no sólo eso, sino también desde la antigüedad cuando fueron conformadas y estructuradas las grandes civilizaciones; esa ideología contribuyó al sostenimiento de relaciones de dominación aportando también a las formas de estratificación social y la conformación del imperio y élites”. (Sánchez, 2013, p: 66).

“Sabemos que un sistema educativo es una estructura social y política dentro de la organización en un país, que involucra a actores de diversos niveles, y un modelo puede ser aplicado en una parte de la población o en una escuela; un modelo educativo, en general, incluye el currículum del sistema con algunas variantes respecto a sus objetivos, porque se considera que el currículum contiene las bases de la educación nacional, los objetivos generales políticos, económicos y sociales.” (Sánchez, 2013, p: 70).

²⁷ Como explica Thompson, el interés en la ideología dirige nuestra atención hacia las relaciones de dominación que caracterizan el contexto en el que se producen y reciben las construcciones simbólicas. Estas relaciones entre los individuos se estructuran de tal manera que implican asimetrías sistemáticas de poder y de acceso a recursos, asimetrías que generalmente caracterizan a más de una institución e imponen límites a los tratos de variación institucional. Entre las asimetrías que son más importantes y duraderas en nuestras sociedades están aquellas basadas en la división de clases, género, raza y Estado- nación. Éstos son algunos de los elementos que “estructuran” a las instituciones sociales. Citado en pie de página en Sánchez (2013, p: 66).

Figura 1.4 Proceso de estructuración de un modelo educativo



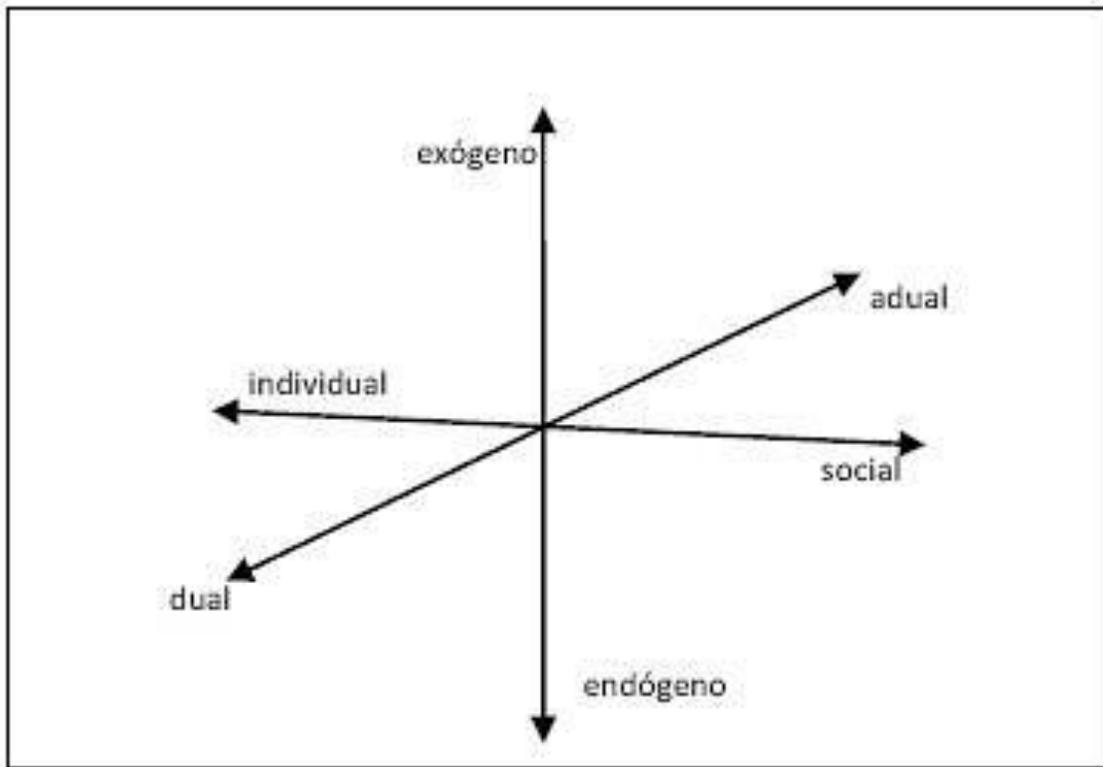
Fuente: elaboración propia con base a Sánchez (2013)

El enfoque actual propuesto por estas OIG es el constructivismo²⁸ y ha sido el Modelo de Competencias²⁹ el que se ha mantenido como base con mínimas modificaciones.

²⁸ Hay diferentes formas de entender el constructivismo, aunque comparten el general de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo (Serrano, 2011, p: 1).

²⁹ A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO) con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos a fin de elaborar un marco relevante para las políticas educativas de los distintos países de la OCDE (Serrano, 2011, p: 3). A partir de una combinación con el conductismo y el constructivismo se da el Modelo de Competencias de forma “solución” a la crisis de la globalización (acelerada).

Figura 1.5 El sistema-macro de los constructivismos



Fuente: Serrano (2011, p: 2)³⁰

Las OIG a partir de la globalización, han generalizado internacionalmente los métodos para la creación de modelos educativos (ver Cuadro 1.3), el tipo de modelo que debe utilizarse, al igual que los sistemas de evaluación que califican a dichos modelos, tanto en su gestión por el gobierno como los resultados vistos en el grado de beneficios al mercado mundial. Es decir, tiene un nivel de influencia en el reconocimiento de los países con una “buena” educación y los que no la tienen, que a la vez, provoca consecuencias en el posicionamiento político y apoyos que le pueda dar a un país por parte de la comunidad internacional.

³⁰ De manera general podríamos decir que los diferentes constructivismos se podrían situar en un sistema de coordenadas cartesianas espaciales cuyos tres ejes vendrían determinados, respectivamente, por los pares dialécticos endógeno–exógeno, social–individual y dualismo–adualismo lo que conduce a que difieran a la hora de pronunciarse sobre qué y cómo se construye y quién construye (Serrano, 2011, p: 2).

“En la actualidad se trabaja con indicadores internacionales de la educación como los construidos por la OCDE con su proyecto denominado Indicadores Internacionales de la Educación (INES), que ha alcanzado un eco considerable”. (Sánchez, 2013, p:112).

Cuadro 1.3 Factores y objetivos de los modelos educativos en la actualidad.

Factores	Objetivos
Ideología imperante Capitalismo Neoliberalismo	Competencias nacionales Competencias profesionales Heterogeneidad y homogeneidad educativa Crecimiento económico y social
Sistema social y de gobierno (capitalismo, socialismo y comunismo)	Construcción del Estado moderno Desarrollo social Desarrollo económico Competitividad
Necesidades del mercado	Formación del capital humano Nuevas capacidades del individuo
Modelos educativos y acuerdos multilaterales	Globalización de la educación Relevancia de los espacios nacionales
La nueva visión de la educación, la nueva escuela	Libertad para estudiar y elegir profesión Calidad Reestructuración universitaria Capacidades del individuo Nuevos métodos y paradigmas (constructivismo y competencias)
Competencia global	Competencias nacionales Capacitación y calidad Desarrollo tecnológico y científico Evaluación mundial

Fuente: elaboración propia con base en Sánchez (2013, p: 114)

En América Latina, menciona Sánchez (2013, p: 117): las políticas educativas implantadas en los países en desarrollo históricamente han sido moldeadas por los modelos educativos, como explica Torres (2009). Los organismos internacionales han tenido un papel clave como mediadores en esta implantación de ideas y modelos hacia estos países, los cuales han aceptado muchas propuestas sin hacer un análisis profundo de las mismas. El tradicional “atraso” en la llegada de esas ideas y modelos (ver Cuadro 1.3), se ha reducido en los últimos años, dado el acelerado avance de las comunicaciones y el papel cada vez más activo de las agencias internacionales, particularmente de los bancos, en la definición y financiamiento de las políticas educativas en los países en desarrollo a nivel mundial.

Cuadro 1.4 Áreas y estrategias de los modelos educativos

Áreas	Estrategias
Calidad y equidad	Focalización en escuelas situadas en contexto de pobreza y nivel básico. Extensión de jornada escolar. Discriminación positiva hacia grupos vulnerables.
Problemas curriculares	Renovación de contenidos. Trabajo en proyectos. Distribución de textos.
Perfeccionamiento docente	Incentivos para la mejora de calidad. Programas de desarrollo profesional.
Gestión	Descentralización de administrativa y pedagógica. Autonomía escolar y participación social. Participación de padres y comunidad
Evaluación de los aprendizajes	Mejora de los sistemas de evaluación. Realización de pruebas nacionales. Participación en mediciones internacionales.

Fuente: elaboración propia con base en Vaillant (2005).

En el caso de México, no muy alejado de América Latina en cuanto el tipo de modelo educativo utilizado (competencias), ha dado una especial atención a la “calidad” desde la gestión hasta de los estudiantes resultantes de la escolaridad y la inserción en el mundo laboral.

1.3 ACTORES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERDEPENDENCIA COMPLEJA Y GEOPOLÍTICA CRÍTICA.

Es elemental resaltar la definición y fundamento del uso del término “actores” como las representaciones humanas individuales o grupales en las relaciones internacionales de esta tesis y que no contradiga las posturas teóricas.

Las variables definiciones de “actor” según la teoría puede presentarse de forma generaliza de la siguiente manera: “que es todo grupo social que, considerado como una unidad de decisión y actuación, participa eficaz y significativamente en aquellas relaciones definidas previamente como fundamentales para la estructuración y dinámica de una determinada sociedad internacional.” (Calduch, 1991, p: 2)³¹.

En el libro de García (1993, p: 17) se cita: “Keohane y Nye (1973) también insisten en la importancia de la *capacidad o de la habilidad* versus la definición o calificación de entidad soberana: cuando entidades no estatales son capaces de afectar el curso de los acontecimientos internacionales se convierten en actores y, por tanto, entran en competencia con el estado-nación”. Dicha perspectiva de lo que es un actor es utilizado en la “interdependencia compleja” y que posteriormente lo define como “transnacionalismo³²”.

³¹ Calduch (1991) clasifica a los actores internacionales por: la naturaleza de los actores (territoriales y funcionales); la importancia internacional de los actores (primarios y secundarios); y sus características internas en integrados (unión interna) y agregados (separación interna).

³²La política mundial será concebida como el conjunto en el que se integran las relaciones interestatales, las relaciones intergubernamentales, y las relaciones transnacionales. Las primeras coinciden con la actividad diplomática convencional y sus unidades son los estados y sus subunidades. Las segundas son las que se dan

Immanuel Wallerstein (2003, p: 21), uno de los principales autores de la geopolítica crítica y del conocimiento expresa: “Para el análisis de sistema-mundo, estos actores, al igual que la larga lista de estructuras que uno puede enumerar, son los productos de un proceso. No son elementos atómicos primordiales, sino que forman parte de una mezcla sistémica de la cual emergieron y sobre la cual actúan. Actúan libremente, pero su libertad está limitada por sus biografías y por las prisiones sociales de las que forman parte”.

El Estado es considerado el principal actor internacional dado que tiene territorio y dominio del mismo, pero no quiere decir que sea el único. Ambas teorías utilizadas en la tesis postulan dicho argumento: Taylor (1984, p: 20-22) “reconoce que su definición de actores internacionales no estatales es restrictiva, pero la adopta por que afirma que, dada la diversidad de estos actores, hoy en día él prefiere concentrarse en aquellos que son relativamente más amplios y más permanentes”.

Para la actual investigación, se ha dividido los actores en Estados, empresas e individuos, dado que se trata de temas específicos. Dentro de éste marco conceptual se da con amplitud a que se refiere y su relación con las teorías utilizadas.

1.3.1 ESTADOS

El Estado es la: “Unidad política organizada que cuenta con un territorio geográfico, una población estable, un gobierno al cual su pueblo debe obediencia y es legalmente reconocida por otros estados” (Mingst, 2009).

entre las organizaciones internacionales gubernamentales o sus subunidades. Las últimas son las relaciones que tienen lugar entre las organizaciones transnacionales, sus subunidades y ciertos individuos

El transnacionalismo permite incluir toda una amplia gama de entidades bajo el concepto de actor internacional, son todas aquellas que a lo largo de los años setenta se manifestaron activas sobre la escena internacional: empresas multinacionales, grupos de presión, organizaciones no gubernamentales, ministerios o agencias gubernamentales, etc. (García, 1993, p: 20).

Es “un concepto legal que describe un grupo social que ocupa un territorio definido y está organizado de acuerdo con instituciones políticas comunes y un gobierno eficaz. Algunos publicistas añaden la condición de que el grupo debe de estar deseoso de asumir las obligaciones legales internacionales de todo estado. Los estados se inician legalmente cuando los reconocen otros miembros individuales de la comunidad internacional” (Plano, 1971).

Los Estados para todas las teorías de las Relaciones Internacionales, son actores oficiales, para los realistas, los consideran los únicos, mientras que otras teorías les dan menor importancia. Son conocidos como “actores territoriales” y en la mayoría de los casos, “actores primarios”³³

Para la “interdependencia compleja” que incluye a otros actores lo denominan como “actores gubernamentales” y en el caso de ser Estados soberanos con el nombre de “actores jurídicamente iguales”. No dejan de ser actores fundamentales en las Relaciones Internacionales pero no son los únicos, dado a la interdependencia actual. “En mayor o menor medida, muchos investigadores consideran que en nuestra época el Estado territorial, figura dominante en la política mundial durante cuatro siglos a partir de la finalización del feudalismo, está siendo eclipsado por actores no territoriales” (Keohane y Nye, 2009, p: 92).

Tokatlian y Pardo (1990, p: 334) agregan en un estudio sobre la “interdependencia compleja”: de allí que, para ellos, dicho Estado no es visualizado como “la” unidad básica y excluyente para el análisis de la política internacional ni como un ente totalmente racional y unitario. Finalmente concluyen (1990, p: 348): el Estado no aparece como el actor unitariamente racional y predecible en su accionar, envuelto en una lucha abierta en aras de una mayor acumulación de poder y prestigio.

En cuanto a la geopolítica, que los tradicionalistas están basados en las teorías realistas, para la geopolítica crítica, amplía de igual manera a la “interdependencia

³³ Con base en Calduch (1991).

compleja” los actores internacionales no gubernamentales sin descartar a los Estados pero con un porcentaje menor de importancia según el contexto.

“En el sistema-mundo moderno, un Estado es un territorio limitado por fronteras que sostiene la soberanía y el dominio sobre sus sujetos, ahora denominados ciudadanos. Hoy, todas las tierras del mundo (con excepción de la Antártida) se encuentran dentro de las fronteras de algún estado, y no hay territorio alguno dentro de las fronteras de más de un estado (aunque haya fronteras en disputa). Por lo tanto, un Estado tiene el monopolio legal del uso de armas dentro de su territorio sometido a sus leyes.” (Wallerstein, 2003, p: 73).

Otro de los autores basados en la geopolítica crítica mencionan: “Tal como expresa Merle (1991), el estado no ha existido siempre. No es más que una forma de gestión del poder entre muchas otras. Taylor (1984), que sitúa al estado en el primer lugar de la jerarquía de actores internacionales, alega que no existe ninguna base histórica a partir de la cual asumir que el estado se mantendrá eternamente en el lugar que ahora ocupa.” (García, 1993, p: 17).

En el concepto de Estado, como se puede leer anteriormente no tiene tantas complicaciones por sí mismo, sino en la extensión de sus funciones y envergadura de poder en los procesos del sistema internacional, que se delimita con las posturas teóricas donde no deja de darle influencia pero que para el tópico sobre políticas internacionales existen Estados con gran accionar y poder y otros que incluso pueden estar por debajo de muchos actores no gubernamentales.

1.3.2 EMPRESAS

A diferencia de los Estados con un sencillo (dentro de los términos) concepto, las empresas son nuevos actores añadidos, conocidos como los principales “actores no gubernamentales”

Los “Actores no gubernamentales interestatales, también llamados fuerzas transnacionales”. “se refiere a los grupos e individuos que no representan a los estados en que se ubican. Las fuerzas transnacionales pueden definirse como los movimientos y las corrientes de solidaridad de origen privado que tratan de establecerse a través de las fronteras y que tienden a hacer valer o a imponer su punto de vista en el sistema internacional, por ejemplo, las organizaciones no gubernamentales (ONG’s) o las empresas multinacionales (Merle, 1991, p: 411).” (García, 1993, p: 24).

También clasificados como “actores funcionales” y juegan su papel entre actores “primarios” o “secundarios”.³⁴

Se debe aclarar que no todas las empresas se pueden considerar actores internacionales, para ello, deben ser empresas con influencia en la política doméstica, es decir, dentro de las “élites” que el gobierno debe considerar para tomar una decisión; y que debe tener impacto en el mundo para ser internacionales. Por ello, se habla de “empresas transnacionales³⁵”, “empresas financieras internacionales”, “corporaciones multinacionales”³⁶, etc.³⁷

El tipo de sistema internacional que se vive, prevaleciente en lo económico y la globalización, es el primer causante del gran peso a las empresas: “La publicidad que tuvieron las corporaciones multinacionales a comienzos de la década de los

³⁴ Los actores funcionales alcanzan esta condición en virtud de su capacidad y eficacia en el desempeño de ciertas tareas o funciones básicas para la supervivencia de una sociedad internacional, con independencia del ámbito espacial en el que estas funciones se desempeñen y sin que sus capacidades funcionales dependan de la posición de un determinado territorio. Las dos categorías principales de actores funcionales son las organizaciones internacionales (gubernamentales o no) y las empresas multinacionales. (Calduch, 1991, p: 2)

³⁵ A una firma transnacional se le define como una empresa o grupo de empresas constituida por una sociedad matriz de conformidad con la legislación de un país que, a partir de su sede se implanta en el extranjero con sus filiales e inversiones directas (fusión, privatizaciones y adquisiciones). Con una estrategia concebida a nivel mundial encaminada a quitar cualquier obstáculo a la expansión y al libre movimiento de los poderosos consorcios y monopolios transnacionales. (Comisión de Derechos Humanos, 2002).

³⁶ Las corporaciones multinacionales (CMN) son: “Empresas privadas con plantas de producción, ventas y/u operaciones en varios países. (Mingst, 2009, p: 537).

³⁷ Los términos, internacional, pluri-nacional, supranacional, globales, cosmopolitas, grandes unidades interterritoriales, multinacional, transnacional o sociedades globales, son instituciones que están presentes en todas las esferas de la vida económica, social, política y cultural (UNCTAD, 2003, p: 36).

setenta, unida al rápido crecimiento que habían tenido en las dos décadas precedentes, determinó que el tema de la regulación de tales corporaciones se colocara en primer lugar de las agendas, tanto de las Naciones Unidas como de los distintos países” (Keohane y Nye, 2009, p: 143).

Con la amplitud de interacciones en el mundo, se añaden nuevos actores, por lo que las teorías de Relaciones Internacionales, dejaron de tener una determinación jurídica y desarrollaron a partir de las circunstancias empíricas y funcionales la conclusión de que hay otros actores.

“Existen múltiples canales de interconexión e interpretación entre las sociedades. En el estudio de la política mundial deben agregarse las vinculaciones entre las burocracias y entre distintos agentes no estatales que, en forma creciente, participan más activa y decididamente en el proceso internacional. En general, los análisis de la realidad global deben incluir el papel de las relaciones transnacionales, producto de una expansiva internacionalización económica.” (Tokatlian y Pardo, 1990, p: 350).

Detallan Keohane y Nye (2009, p: 92) sobre el cambio en los paradigmas en su propuesta de la “interdependencia compleja”: “está siendo eclipsado por actores no territoriales, como las corporaciones multinacionales”. “Las corporaciones multinacionales pueden ser significativas como actores independientes o como instrumentos manejados por los gobiernos. Las actitudes y plataformas políticas de los grupos internos probablemente se vean afectados por la comunicación, organizada o no, entre ellos y sus homólogos en el exterior” (2009, p: 144).

Bajo el modelo de "interdependencia compleja", las negociaciones internacionales se ven influidas en un mayor grado por el papel y los intereses de los actores no estatales y el tipo e intensidad de vinculación transnacional que éstos establecen a nivel mundial. La separación entre política exterior y política doméstica tiende a desaparecer. Se borran las líneas divisorias entre ambas dimensiones, pues, se determinan recíprocamente y se vinculan estrechamente hasta formar un mismo

proceso que provoca impactos sensibles sobre la tomas de decisiones en las .dos esferas. (Tokatlian y Pardo, 1990, p: 351).

El nivel de interdependencia varía según los tópicos, como se detalla a continuación: “En efecto, podemos considerar que la interdependencia puede darse entre dos o más actores en una misma relación o en ámbitos distintos. Por ejemplo, un estado puede ser interdependiente con una empresa multinacional, aunque el primero opere en el terreno de las relaciones políticas, y la segunda, en las relaciones económicas” (Calduch, 1991, p: 14).

La presente tesis es acerca de las políticas internacionales, en las cuales, están estrechamente vinculadas con el sistema económico para la preparación de los profesionistas para el mundo laboral, por ello, es una especie de obligación considerar a las empresas en la toma de decisiones, incluso a veces con un peso mayor en sus decisiones al que tienen muchos Estados.

De igual manera, la geopolítica crítica asienta sus bases teóricas sobre los actores, más allá de los Estados y considera a las empresas transnacionales cruciales en las interacciones del sistema internacional.

Finalmente, cabe añadir a la economía-mundo de Taylor, en la cual, como se planteó en el marco teórico, identifica a las empresas como actores “élites” con peso en las decisiones del Estado y que tiene mayor movilidad que el mismo Estado.

Al respecto, durante el desarrollo de esta tesis, se identificará el nivel de poder y capacidades dentro del contexto de las políticas educativas.

1.3.3 INDIVIDUOS

Los individuos son personas que tienen un nivel de poder en las relaciones internacionales. Dichos individuos en la tesis, son los especialistas encargados de la elaboración de las políticas educativas, quienes son actores secundarios que no

tienen la total movilidad de decisiones (poder) pero pueden afectar la dirección del sistema internacional.

García (1993, p: 25) indica que los individuos son “capaces de actuar autónomamente en la arena global”.

Además, Keohane y Nye (1973) los definen como “aquellos contactos, coaliciones e interacciones a través de las fronteras que no están controladas por los órganos centrales de la política exterior de los gobiernos centrales”.

Integrar a los individuos como actores internacionales, no tiene mucho tiempo de existencia; a pesar de ser mencionado en la teoría de la “interdependencia compleja” es reconocido y tomado como tal en conjunto con la globalización, por lo que los autores Keohane y Nye lo plantean en la teoría del “transnacionalismo”.

En la geopolítica crítica, no se descarta la importancia de los individuos, viene de la mano con la nueva propuesta teórica incluirlos y que es coherente que los especialistas de las OIG sean actores en la geopolítica del conocimiento.

Siguiendo a Simmons y De Jongue Oudraat (2002: 11-12), la categoría *individuos* “incluye desde los expertos, las personalidades de renombre y los individuos “superempoderados” descritos por Friedman, hasta las personas anónimas que son diariamente víctimas de los conflictos, la exclusión económica, etc”.

Es decir, los individuos son entes autónomos, son los especialistas contratados por las OIG y algunas veces recomendados por algunos países, que no debe confundirse con aquellos que en términos oficiales rinden cuentas y trabajan para algún Estado o empresa.

El concepto de individuo en tanto actor transnacional vive, al igual que el concepto del Estado, una realidad heterogénea y fragmentada. A veces son identificados como agentes, dado que generan cambios en su entorno, que se refleja en la tesis por el tipo de caracteres y prioridades que ellos destacan en las políticas educativas.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

2.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS, GEOPOLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES

La educación es una actividad natural de los seres humanos que se ha dado desde tiempos remotos. Su perfeccionamiento a partir de métodos y técnicas, dadas por la pedagogía³⁸ (con la que se crean los modelos educativos), inicia con algunas civilizaciones.

El principal gestor y promotor de la educación ha sido el sistema político existente desde las antiguas civilizaciones³⁹, dado que se ha considera importante “transmitir saberes”, es decir, la educación, para sostener lo social, religioso, cultural, político y económico, asimismo para crear identidades y roles que en mescolanza con la academia (conocimientos) pueden propiciar el desarrollo.

Se considera que la educación fue parte de las relaciones internacionales desde la antigüedad, ocasionada por las conquistas a otras culturas al requerir de la misma para enajenar a la población a lo que indica el país conquistador.

Formalizada, como doctrina pedagógica fundamentada en las antiguas civilizaciones, se data del cristianismo en la Edad Media, donde la religión fue la principal institución que se dedicó a la elaboración de métodos y técnicas que fueron puestas en práctica en todas las culturas que tuvieron acceso, fueran metrópolis (conquistadores) o colonias (conquistados). En el caso antes de las conquista de la actual América, no estaba lejos sus civilizaciones de la misma situación.

³⁸ Durkheim (2010, p: 85) señala que la educación es la materia objeto de la pedagogía. Aquella es constante, mientras que la pedagogía no ha existido en todas los pueblos ni en todos los tiempos, el carácter intermitente de la pedagogía depende de la necesidad y posibilidad de reflexionar sobre la educación.

³⁹ Según Alighiero (2011) en su libro, considera que la primera civilización en llevar la educación pedagógicamente fue Egipto. Para Gadotti (1998), es el oriente con el taoísmo. Gran parte de los actores tiene una visión eurocéntrica de la educación y no incluyen a culturas como la africana o mesoamericana, pero se ha comprobado que han tenido su propio modelo educativo.

En el imperialismo, con la colonización por el descubrimiento de nuevas tierras y civilizaciones, continuó la misma dinámica, muchas veces, causando la desaparición de extraordinarias culturas, dicho hecho, ha afectado a las poblaciones de esas regiones sin descartar a los latinoamericanos.

2.1.1 ALGUNOS EJEMPLOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS USADAS PARA FINES GEOPOLÍTICOS ANTES DEL SIGLO XXI.

En este subtema, el diseño es detallar sólo algunos de los casos que son necesarios para basar y justificar hechos concretos de la coyuntura planteada en la tesis, sin que ello signifique descartar la importancia de otros espacios-tiempo con los diferentes individuos que formaron parte.

Para iniciar, un hecho pertinente para destacar fueron los primeros intentos de crear un sistema educativo para fines políticos por medio de la lingüística:

“Se refería al establecimiento de un sistema de control estatal sobre los textos escritos y por consiguiente, al dominio de la alfabetización. Esta distinguida idea fue presentada en la Corte Española el 18 de agosto de 1492. El mes de agosto de ese mismo año se recuerda como el momento en el que la Reina Isabel de España finalmente accedió a las peticiones de Colón y le permitió navegar a las Indias.” (Lundgren, 2013, p: 16).

Dicha propuesta fue presentada por Elio Antonio de Nebrija para compaginar el idioma castellano en la región, pero, el lingüista deseaba que fuera más allá de un sistema nacional de alfabetización, su propuesta original, requería de un control político por medio de la educación, dado que con la alfabetización, la población tenía otra forma de transmitir las molestias que de no tener esa opción, podían acabar luchando en contra de la Corte Española y la Reina, sin embargo, para aquella época, tal propuesta fue considerada una exageración.

Por otro lado, América Latina con respecto al colonialismo por parte de Europa y su posterior independencia; a la par de la geopolítica estadounidense, son coyunturas importantes que influyeron en lo que hoy en día se vive:

“La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la *modernidad y la organización colonial del mundo*, Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial de los saberes, de los lenguajes y de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo –todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en de una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es – o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal.” (Lander, 2000, p: 19)

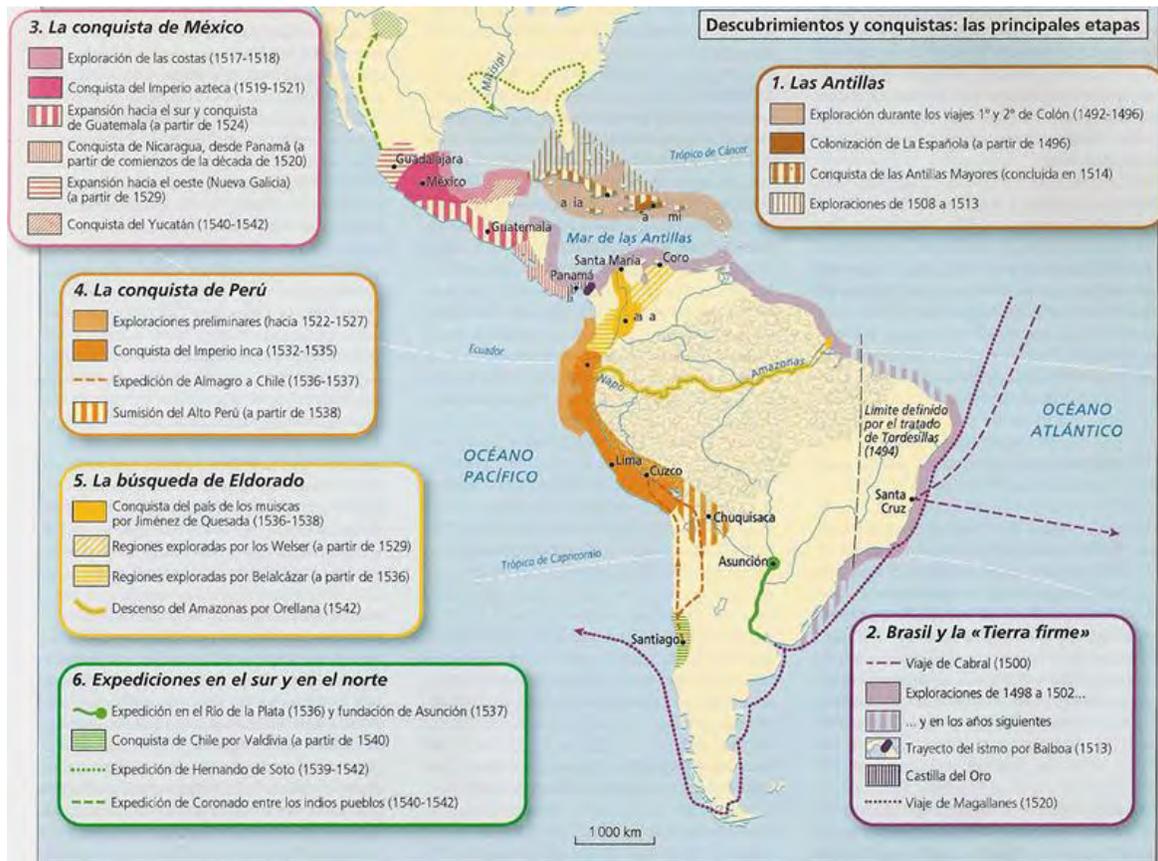
El colonialismo de América (ver Mapa 2.1), es clasificado como las primeras relaciones internacionales, en el, muchas culturas fueron ignoradas e incluso, desaparecidas, ese hecho es parte de la *colonización del saber*, que ocasionó el casamiento parte de estas culturas conquistadas de creer en la “modernización” y el “eurocentrismo”⁴⁰:

“En América Latina, las ciencias sociales en la medida en que han apelado a esta objetividad universal, han contribuido a la búsqueda, asumida por las élites latinoamericanas a lo largo de toda la historia de este continente, la “superación” de los rasgos tradicionales y premodernos que han obstaculizado el progreso, y la transformación de estas sociedades a imagen y semejanza de las sociedades liberales-industriales” (Lander, 2000, p: 34).

⁴⁰ Términos utilizados por la geopolítica del conocimiento, por actores como Lander, Mignolo y Wallerstein referido a la colonización por medio de la eliminación de otros saberes, y aseverar otro ajeno (de los colonizadores) como verdadero dado con el nombre de modernidad; este es un fenómeno dado de Europa a “los otros” en forma de absoluto y único con la identidad de eurocentrismo.

“La subjetividad de la colonialidad del poder ha sido configurada también por otros elementos que interconectados refuerzan mutuamente la mentalidad subalterna. Estamos hablando de la religión católica, el patrioterismo y la educación. Las dos únicas instituciones que ocupan todo el territorio andino son la Iglesia y las Fuerzas Armadas. La religión llega encarnada en la Santa Iglesia apostólica y romana sangrando sobre los andes y participa totalmente de los frutos -saqueo- de la colonización: haciendas, propiedades urbanas, Iglesias, conventos, seminarios, universidades y escuelas. Se puede decir que durante siglos tuvieron el monopolio educativo oficial, enseñanzas que iban siempre acompañada de prédicas pastorales, rituales y multitud de símbolos. Se articulan al ejército a través de las capellanías y la educación religiosa de los soldados. Las fuerzas armadas - a su vez- privilegian la formación de la subjetividad de los subordinados -y todos lo son- en torno a la idea de patria, la defensa de las fronteras internas y externas, la lucha contra la subversión. Se articulan a la Iglesia y a la educación al monopolizar la llamada instrucción premilitar en escuelas y colegios seculares y religiosos. Los domingos hasta en los últimos rincones izan la bandera, tocan el himno nacional y desfilan por los zócalos, que son los centros del poder. Con estas reflexiones poco queda por decir respecto a la educación, excepto que en siglo XX se desarrolla una influencia anglo-francesa-norteamericana, que modifica el tradicional monopolio hispanófilo.” (Lora, 2000).

Mapa 2.1 Descubrimiento y conquista de América Latina



Fuente: Sellier (2007)

El principal actor que desarrolló la educación en América fue la iglesia ya sea escolar, o por medio de costumbres y tradiciones en la sociedad; el principal de ellos, el sistema de castas⁴¹.

⁴¹ “En la Colonia se distinguen diversos tipos de enseñanza: la evangelizadora, el adiestramiento en artes y oficios, la femenina, la formación de religiosos y la universitaria. Las actividades educativas fueron asumidas por diversas órdenes religiosas. A partir de la segunda mitad del siglo XVI, los jesuitas llegarían a ejercer una gran influencia intelectual en la sociedad novohispana”. (Álvarez, 1994, p: 2).

En la Nueva España, la educación escolar fue una empresa de poca magnitud pero de gran importancia para la consolidación ideológica y religiosa del dominio español. La Conquista, en este sentido, no fue sólo producto de la supremacía técnica y militar sino también un proceso de implantación, sustitución, eliminación y/o combinación de ciertas concepciones y categorías mentales y de nuevos esquemas y formas de vida. No obstante, la inicial preocupación por la evangelización y la formación intelectual de los indios fue desplazada por la atención casi exclusiva hacia los criollos. La educación para los indígenas fue perdiendo importancia y se les excluyó de los niveles educativos superiores (Gonzalbo, 1985, p: 9).

Durante siglos, el sistema educativo fue dirigido por la iglesia, con sus regímenes y costumbres, que están enraizadas en la sociedad contemporánea. En la independencia de las colonias y la creación de los Estados, los individuos a cargo los regímenes cambiaron pero no con ello, la estructura y las costumbres⁴².

Prolongadamente se modificaron algunos regímenes pero en porcentajes mínimos e insuficientes para considerarlo un cambio, fue la situación particular de las costumbres educativas, lo cual generó y genera una contradicción en gran parte de la sociedad de América (América Latina), es decir, las leyes e instituciones exigen una cosa, pero es otra la realidad concreta⁴³.

“Esta doble consciencia criolla blanca, de distinta intensidad en el periodo colonial y en el periodo nacional, fue la marca del legado de la intelectualidad independentista a la conciencia nacional durante el siglo XIX” (Lander: Mignolo, 2000, p: 98).

Por otro punto, las manos del dominio en América Latina, pasó de la europea a la estadounidense, aunque no en su totalidad, sobretodo en el caso de la educación y la escolaridad. Esto se refleja claramente en los planes de estudio europeizados, principalmente a nivel superior, y con un dominio en el ámbito económico remarcado

⁴² En 1867 en México, tras la victoria definitiva de Juárez, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública. En ella se establecía la educación primaria «gratuita para los pobres y obligatoria», se proponía la unificación educativa, se excluía del plan de estudios toda enseñanza religiosa y se incorporaba la enseñanza de «moral». La libertad de enseñanza garantizada en la constitución, encontraba sus límites en el laicismo obligatorio de los establecimientos oficiales. La ley del 67 también contenía disposiciones para la educación secundaria, entre las cuales destaca la creación, bajo los principios del positivismo, de la Escuela de Estudios Preparatorios, la cual habría de dar una base homogénea a la educación profesional. La ley sólo regía al D.F. y territorios federales, pero ejerció influencia sobre las leyes estatales. (Vázquez, 1992, p: 95-102; Bolaños, 1981, p: 32).

⁴³ Durante el Porfiriato, la educación continuó siendo un sistema pequeño y de lenta expansión. De 1878 a 1990, se registró una tasa de crecimiento anual de la escolaridad por cada 1,000 habitantes de 3.2%. En una segunda fase, de 1900 a 1907, el ritmo disminuyó para situarse en una tasa de 2.7%. Según datos aproximados, la tasa de escolaridad efectiva (relación entre la matrícula y la población de 5 a 15 años) era de 23%. Entre 1878 y 1907 sólo surgieron alrededor de 162 escuelas, un crecimiento de 2% en 30 años (Martínez, 1992: 132). En el terreno de las ideas, las realizaciones más destacadas del Porfiriato fueron los cuatro grandes congresos pedagógicos nacionales, el desarrollo de teoría educativa y el diseño de distintos enfoques educativos (la educación popular, integral, liberal, nacional y para el progreso). (Álvarez, 1981, p: 111).

por lado de los estadounidenses evidenciado en la Doctrina Monroe y el Corolario Roosevelt.

“La Doctrina Monroe re-articulada con la idea de “hemisferio occidental” introdujo un cambio fundamental en la configuración del mundo moderno/colonial y en el imaginario de la modernidad/colonialidad.” (Lander: Mignolo, 2000, p: 101).

En su Mensaje anual al Congreso el 6 de diciembre de 1904, Roosevelt señaló que siguiendo con la Doctrina Monroe:

“Si una nación demuestra que sabe actuar con una eficacia razonable y con el sentido de las conveniencias en materia social y política, si mantiene el orden y respeta sus obligaciones, no tiene por qué temer una intervención de los Estados Unidos. La injusticia crónica o la importancia que resultan de un relajamiento general de las reglas de una sociedad civilizada pueden exigir que, en consecuencia, en América o fuera de ella, la intervención de una nación civilizada y, en el hemisferio occidental, la adhesión de los Estados Unidos a la Doctrina Monroe (basada en la frase «América para los americanos») puede obligar a los Estados Unidos, aunque en contra de sus deseos, en casos flagrantes de injusticia o de impotencia, a ejercer un poder de policía internacional”. (Ayala y Posada: Ansaldi, 2008, p: 340)

En síntesis, son dos contradicciones en cuanto a los latinoamericanos referido a la educación: de la cultura prehispánica a la hispánica (europea) y de esta misma diferenciada con la estadounidense.

Por consecuencia, para la adecuación de los intereses geopolíticos en economía por parte de Estados Unidos, además, llevó a cabo una serie de estrategias:

Desde mediados de los años 80, se da una política secular de Estados Unidos: “la desestructuración de las naciones latinoamericanas. Ello conjuga dos conjuntos de iniciativas complementarias. Por una parte, la instauración

de dispositivos institucionales de “integración” que abaten los obstáculos a la acción de los capitales estadounidenses (particularmente, las privatizaciones y la liberalización del comercio y de las inversiones). Por otra parte, la construcción paulatina de una zona homogénea en términos económicos y políticos.”

“Estas iniciativas se concretan a través de tres procesos: las acciones militares (creación de bases militares, maniobras conjuntas, entrenamiento y financiamiento de los ejércitos de América Latina); la firma de acuerdos comerciales y de cooperación, multilaterales y bilaterales; la instauración de democracias “vacías”, en las cuales las elecciones “libres” sólo sirven para legitimar gobiernos pro empresariales sin otro programa que las políticas neoliberales de “integración”.” (Ornelas, 2003, p: 122).

Latinoamérica es una periferia del centro estadounidense y "el rasgo central de América Latina ha sido su baja capacidad para agregar valor intelectual a su gente y a sus recursos naturales, que [...] nuestra diferencia con [el centro se da...] en términos de esfuerzo de innovación y difusión del progreso técnico, y sobre todo, en términos de lo que se hace en el ámbito productivo"(De la Cruz, 1987, p. 292)

Se les daba el trabajo de mano de obra sin la producción de sus propias máquinas que eran reservadas al polo desarrollado, sólo las tareas más simples, toscas, rutinarias y menos valoradas.

Eso generó la dependencia al centro en la importación de medios de producción y la educación fue adecuada para mantenerse en una condición de periferia.

Se puede hablar de:

“La crisis del régimen fordista en el capitalismo desarrollado resultó un desastre para la periferia toda vez que empeoraron sus condiciones para proseguir el crecimiento económico en detrimento de su relación de "competencia" con el centro. Al tratar de renovar su planta productiva (de

importación) ya obsoleta por el largo proteccionismo de que gozó el mercado local, significó un costo muy alto para la periferia. El valor de sus exportaciones -agropecuarias- decreció en relación con las importaciones del centro. De ese modo, la periferia, sin recursos para mantener el crecimiento económico, sólo podía echar mano del crédito. Curiosamente la privación de recursos de la periferia coincidió con que el centro reservaba grandes cantidades de capital ocioso que de inmediato fluyeron a la periferia, con las reservas del caso.

Con todo, la periferia no pudo recuperar su antigua posición; el incremento de las tasas de interés aumentaba y las devaluaciones de las monedas locales inflaron la deuda, la cual se convirtió en un gran problema pues empezó a absorber gran parte del excedente.” (Martínez, 2001).

Con el derrumbe del Estado keynesiano, los Estados latinoamericanos no podían financiar la educación para en desarrollo científico-tecnológico dado que los costos eran enormes, con ello, quedó priorizada las manufacturas, servicios, la empobrecida agricultura y la mano de obra a las empresas transnacionales, dichos aspectos se les da el nombre de la división del trabajo internacional, diferentes según las condiciones de periferia, semiperiferia o centro.

En cuanto a México (ubicada entre la semiperiferia y la periferia en diferentes épocas), colonia preferente para Europa por su tamaño y riquezas, además de estar geopolíticamente cerca de los Estados Unidos, las circunstancias se agudizaban con un eco:

“La célebre frase atribuida algunas veces a Porfirio Díaz y otras a Lucas Alamán o a Lerdo de Tejada, "pobre México, tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos", resume en forma irónica la realidad geopolítica al a que México se ve expuesto al ser vecino del país más rico y poderoso del mundo. Sin embargo, nunca se ha hecho, en realidad, un inventario objetivo y pormenorizado de los efectos que a México le ha producido esa cercanía al coloso del mundo contemporáneo. Sin pretender agotar el catálogo de

problemas, se puede decir que, históricamente, la vecindad directa con tal coloso le ha costado a México una guerra abierta y declarada, la pérdida de más de la mitad de su territorio original, varias intervenciones militares, la constante interferencia en los asuntos políticos internos y la penetración económica a todos los niveles. Históricamente resulta claro también, que los gobiernos de México han dependido, para su estabilidad, de la buena voluntad de Washington. En efecto, en pocos países como en México se puede ver tan claramente el fenómeno de que la situación geográfica haya operado como una condicionante de la política exterior y una limitación a la soberanía.

Más recientemente, los efectos negativos de la vecindad directa se han manifestado dentro de una gran variedad de formas. Entre los más obvios se encuentra la dependencia económica. Esto no necesariamente quiere decir que los Estados Unidos sean los únicos culpables de esta situación. La dependencia económica es ante todo una responsabilidad de los mexicanos. Sin embargo, es un hecho incontrovertible que la proximidad geográfica al mayor productor industrial y más rico consumidor de materias primas y productos agrícolas ha tenido un efecto de atracción monopolizadora sobre el comercio exterior mexicano.” (Ojeda, 1976, p: 1).

Según Lundgren (2013, p: 17) las primeras políticas educativas por medio de evaluaciones utilizadas como poder político por el gobierno, se dio en el año de 1862, “es un ejemplo de un sistema de evaluación e inspección en el que se regula el apoyo financiero a las escuelas según los resultados (véase Musgrave, 1970; Lundahl y Waldow, 2009). Este sistema de “pago por resultados” aspiraba también a dirigir el sistema educativo.”

“Con el desarrollo de los movimientos progresistas en Europa y en EE.UU. a finales de los siglos XIX y principios del XX, se estableció la idea de la evaluación como base para las reformas educativas.”, continua Lundgren (2013, p: 17).

Después se expandió por toda Europa, a la vez que surgía la modernidad. O como dijo Ernest House (1980, p 16):

La Evaluación moderna es un descendiente directo del modernismo. La modernización supuso una liberación de la tradición, un cambio desde la incuestionable realidad marcada por la tradición, a un contexto social en el que todo puede ser cuestionado y modificado. Fue cambiar “lo dado” por la posibilidad de “elección”.

Para esa época, era necesaria la evaluación y las políticas educativas como una forma de dominio de la sociedad para que respondiera en concordancia al Estado. Se había vivido la temporada de las insurgencias en las colonias y en los propios “imperios”, esa fue razón suficiente para que se tomara con seriedad al sistema educativo como un instrumento de poder.

En la otra cara de la moneda, las primeras políticas educativas mexicanas fueron dadas con su independencia y con las respectivas Constituciones que caracterizaban al tipo de educación, que se cierra, en religiosa o laica. Posteriormente de oficializarla en laica en el siglo XX, las políticas educativas fueron locales, descentralizadas, hasta la creación de la Secretaría de Instrucción Pública en 1921 posteriormente denominada como Secretaría de Educación Pública⁴⁴.

Los caracteres de las políticas gestionadas por la SEP, inicialmente daban un peso oportunista y nacionalista; desde el “espíritu revolucionario”, la “educación socialista” de Lázaro Cárdenas, “la educación tecnológica de los años 20 y la “escuela de la unidad nacional” de 1940⁴⁵.

⁴⁴ El Congreso Constituyente de 1917 elevó por primera vez a rango constitucional el precepto de la educación laica, obligatoria y gratuita. El Congreso estableció la prohibición al clero y a las asociaciones religiosas de organizar o dirigir escuelas de educación primaria. La Constitución otorgó mayores facultades educativas al Estado, el cual debía vigilar las escuelas primarias oficiales y privadas. Sin embargo, la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes determinada por el Congreso, dificultó al gobierno federal impulsar el sector educativo. (Álvarez, 1994, p: 4).

⁴⁵ “Entre 1917 y 1930 se crearon cuatro universidades y entre 1930 y 1948 otras siete¹². Entre 1916 y 1931 se fundaron cinco escuelas técnicas superiores y cerca de treinta escuelas técnicas industriales de nivel medio superior y de carácter propedéutico. En el sexenio del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) fue modificado el

“El desmantelamiento del Estado surgido de la revolución mexicana ha llegado prácticamente a su término, pues los pilares del pacto social (propiedad comunal de la tierra, educación gratuita, soberanía nacional) han sido sustituidos por relaciones de mercado: los derechos sociales son, de más en más, objetos de contratos mercantiles.” (Ornelas, 2003, p: 121).

La relación con el exterior era dada en su mayoría, bilateralmente, o sin oficialidad, como en gran parte del mundo, dado que no existía una institución que abarcara el globo entero y de la soberanía de los actuales organismos internacionales.

La primera institución gubernamental internacional en materia de educación fue dada con la Sociedad de las Naciones, denominado, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, con la intención de establecer una cooperación intelectual junto a la actividad política de los Gobiernos.

Inicialmente como la "Comisión Internacional de Cooperación Intelectual" creada en 1922 (se mantuvo existente hasta 1946), integrada por trece miembros europeos. Dentro de sus primeras actividades consistió en renovar, entre academias y especialistas, los lazos que la guerra había roto.

En 1924 dotada de presupuesto se creó el "Instituto Internacional de Cooperación Intelectual" área ejecutiva de la "Comisión Internacional de Cooperación Intelectual", mantenía relaciones continuas con el Comité de Letras y Artes y con el Comité Consultivo para la Enseñanza de la Sociedad de Naciones. “Llevaba a cabo una lucha eficaz contra los obstáculos que encontraba la vida intelectual mediante

artículo tercero constitucional para dar lugar a la educación «socialista» y, por primera vez en el texto constitucional, obligar a las escuelas privadas a seguir los programas oficiales” (Álvarez, 1994, p: 5).

La industrialización iniciada en los años treinta cobró mayor impulso con el modelo de sustitución de importaciones puesto en práctica frente a la escasez de productos industriales que generó la segunda guerra mundial. En esa nueva fase, México experimentó un rápido crecimiento demográfico y transitó hacia la urbanización, de modo que al finalizar la década de los cincuenta la población rural pasó a ser minoritaria. Al asumir la presidencia en el contexto de la guerra mundial, Manuel Ávila Camacho (1940- 1946) propuso una política de unidad nacional que tuvo expresiones en la doctrina y en las políticas educativas del gobierno. Durante la posguerra, en el periodo conocido en México como de conciliación y consolidación, Miguel Alemán, sucesor de Ávila Camacho, dio continuidad a la política de industrialización y a la política educativa del gobierno anterior. (Álvarez, 1994, p: 6).

un mejor entendimiento internacional y se esforzaba en evitar las anomalías de orden político o comercial que oponen a los pueblos y aumentan las dificultades para una normal convivencia.”(Valderrama, 1994, p: 2).

Tuvo diversas actividades, de las cuales, se hace hincapié en lo relacionado a la educación: estudió los medios para luchar contra el paro intelectual de los jóvenes y se ocupó de la coordinación de las enseñanzas de grado medio; la educación de adultos, el papel de la radio y cine en la enseñanza rural, la enseñanza cívica y, especialmente, la enseñanza de la paz; dieciocho países crearon Centros Nacionales de Documentación Pedagógica; y la elaboración del "Boletín de Relaciones Universitarias"; "Estudiantes en el Extranjero" y "Bibliografía Pedagógica Internacional".

En los últimos años antes de la Segunda Guerra Mundial priorizaron la organización de la enseñanza superior; las condiciones de admisión en la enseñanza superior; la equivalencia de títulos y diplomas; la prensa de los estudiantes; las encuestas sobre los sistemas de enseñanza en los países; y la revisión de los manuales de Geografía e Historia.

Por otro lado, en 1925 se crea la Oficina Internacional de Educación (OIE) en Ginebra, Suiza. Dicha entidad se mantuvo independiente hasta 1968⁴⁶. Durante su existencia antes de la guerra, aportó grandes investigaciones educativas.

Dado que es una gama de acontecimientos, en términos generales, se destaca que existían diversas escuelas de pensamiento pedagógico (generalmente en Europa), que se apartaba de la educación dada por la iglesia, aunque, si bien, se difundía por lecturas alrededor del mundo no eran incorporadas a políticas educativas internacionales.

Con todas las acciones mencionadas, como se verá en el siguiente apartado, además de llevar a cabo acciones conjuntas de diversos países en una OIG

⁴⁶ En 1969, la OIE forma parte integrante de la Secretaría de la UNESCO y cuenta con su propio estatuto.

requería de homogenizarlo en su modelo educativo, a lo que se decidió el “modelo por competencias” donde se podía delimitar el tipo de competencia (actitud y aptitud) según la división de trabajo internacional y si el país es periférico, semiperiférico o centro.

2.1.2 LA CREACIÓN DE LOS GRANDES ORGANISMOS INTERNACIONALES EN MATERIA EDUCATIVA DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

Después de las grandes guerras, se tomó con seriedad la creación de organizaciones internacionales gubernamentales (OIG) encaminadas prioritariamente a evitar posteriores conflictos.

El Instituto Internacional de Cooperación Intelectual después de una pausa de sus actividades (desde 1940), pasó a convertirse en la "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)". En 1945, justamente al concluir la guerra, con el impulso de Francia y del Reino Unido, dos países muy afectados por el conflicto, los delegados decidieron crear una organización destinada a instituir una verdadera cultura de paz, "solidaridad intelectual y moral de la humanidad" y, de esta manera, impedir que se desencadene una nueva guerra mundial⁴⁷. Dicha OIG, entra en vigor a partir de 1946 ratificada por 20 Estados⁴⁸:

La UNESCO se creó bajo los principios de “igualdad de oportunidades educativas; no restricción a la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento”. Su propósito central ha sido desde entonces “contribuir a la paz y a

⁴⁷ “La Conferencia aprobó el Acta Constitutiva de la UNESCO. Queremos destacar aquí el primer párrafo de este documento: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". Este hermoso texto es obra de un estadista y de un poeta: Clement Attlee, Primer Ministro del Reino Unido, y el poeta norteamericano, bibliotecario del Congreso de Washington, Archibald Mac Leish.” (Valderrama, 1999, p: 3).

⁴⁸ Arabia Saudita, Australia, Brasil, Canadá, Checoslovaquia, China, Dinamarca, Egipto, Estados Unidos de América, Francia, Grecia, India, Líbano, México, Noruega, Nueva Zelanda, República Dominicana, Reino Unido, Sudáfrica y Turquía.

la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura”.

Los ejes del organismo que ha desarrollado en el transcurso de la historia hasta la actualidad, en los ámbitos de la educación básica; educación secundaria; educación permanente; educación de mujeres; educación para grupos minoritarios; nuevas tecnologías de información y la educación superior han sido: importancia y mejoramiento; igualdad de género en educación, promoción, integración, diversificación, mejoramiento de la enseñanza a distancia; pertinencia, calidad e internacionalización.

Establece que para enfrentar los desafíos actuales (democratización mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación) se deben atender los siguientes aspectos: vínculos entre la educación y el desarrollo humano; pertinencia de la educación, calidad de la educación; equidad educativa; internacionalización de las políticas educativas y eficacia en la aplicación de las reformas educativas.

En cuanto a sus acciones, inicialmente, la UNESCO se centró en Europa, en la recuperación cultural y académica de lo devastado por la Segunda Guerra Mundial⁴⁹. En el resto de los países, la primera acción y principal en los primeros 20 años de su creación, fue la alfabetización⁵⁰.

La principal labor de la UNESCO, dentro de sus temáticas, es la educación, que además de centrarse en erradicar el analfabetismo, ha creado material

⁴⁹ “En mayo y junio de 1947 se enviaron misiones a Austria, Checoslovaquia, Grecia, Italia, Polonia y Yugoslavia para que hicieran encuestas sobre las necesidades más inmediatas como consecuencia de las pérdidas sufridas por aquellos países durante la Segunda Guerra Mundial en los aspectos que interesaban a la UNESCO, y se reunió un abundante material sobre necesidades de escuelas y universidades.

Mediante un donativo del gobierno griego, se publicó el folleto "El maestro y el niño en la postguerra", traducido luego al alemán, al italiano, al hebreo y al rumano. Otra publicación de interés fue "La enseñanza de las ciencias sin necesidad de material". Tanto ésta como las otras publicaciones fueron editadas por la UNESCO en francés, inglés y español". (Valderrama, 1999, p. 4).

⁵⁰ En 1947 la UNESCO finalizó la conformación del plan para erradicar el analfabetismo. Las principales regiones de participación de dicho plan han sido África, América Latina y Oriente Medio por considerarse marginales y de nivel urgente (sobre todo en los primeros 20 años) dado el porcentaje de analfabetismo en la población.

complementario para la educación en diversos niveles e investigaciones sugerentes sobre el contexto educativo de las regiones y las opciones (consideradas) más aptas para aumentar los niveles de desarrollo en diferentes sociedades internacionales. Cada país ha tenido respuestas variadas, algunas favorables y otras desfavorables por lo que las opiniones hacia la UNESCO cambian.

A lo largo de su accionar, muchas de sus decisiones le han generado conflictos con otros países relacionado con lo político, ocasionados por su apertura a diferentes tipos de países y escuelas de pensamientos a pesar de los conflictos históricos entre Estados y otros actores, sobre todo en la transición de la Guerra Fría.

En el sitio oficial de la UNESCO (2015) se expone en la sección “Historia de la Organización”:

“La composición de los Estados Miembros fundadores de la UNESCO estuvo marcada por las divisiones políticas surgidas después de la Segunda Guerra Mundial. Japón y la República Federal de Alemania ingresan como miembros en 1951 y España lo hace en 1953. Hechos históricos de trascendental importancia, tales como la guerra fría, el proceso de descolonización y la disolución de la Unión Soviética tienen repercusiones para la UNESCO. La URSS se convierte en miembro en 1954 antes de ser reemplazada, en 1992, por la Federación Rusa. Diecinueve Estados africanos se integran a la Organización en 1960. Doce antiguas repúblicas soviéticas pasan a ser Estados Miembros de la UNESCO entre 1991 y 1993, luego de la desintegración de la URSS.

La República Popular China es, desde 1971, el único representante legítimo de China ante la UNESCO. La República Democrática Alemana, miembro desde 1972, se reunifica convirtiéndose en la República Federal Alemana en 1990.

Algunos países se retiraron de la Organización por razones políticas en varios momentos de la historia. Hoy, todos ellos han regresado a la UNESCO.

Sudáfrica estuvo ausente de 1957 a 1994, los Estados Unidos de América desde 1985 a 2003, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte desde 1986 a 1997 y Singapur de 1986 a 2007”.

La UNESCO es uno de las principales OIG que ha procurado sostener una perspectiva social y humanista a la educación (apoyada de la UNICEF pero sólo de forma complementaria en los derechos infantiles en el acceso a la educación) a diferencia de otras agencias internacionales que manifiestan fundamentalmente una perspectiva económica.

Dicha OIG ha realizado estudios prospectivos; avances, transferencias e intercambio de conocimiento; criterios y escenarios de acción, cooperación cívica y de expertos; e intercambio especializado de información que únicamente emite genera recomendaciones a sus miembros, pero no otorga recursos económicos, a menos que se trate de proyectos específicos generados en la propia institución (como el caso de las Cátedras UNESCO).

Ha tenido un accionar irregular pero simultáneamente más tolerante a las diferencias políticas.

Un hecho destacado, es la relación de Estados Unidos con la UNESCO, otorgaba antes de la fecha de su salida (1984), el 24% del presupuesto. Es importante denotar que la causa argumentada de su salida fue por disgustos con la administración y las decisiones políticas de la UNESCO⁵¹; dicho acto, generó una

⁵¹ El gobierno estadounidense en turno justificó su retirada el 21 de diciembre de 1984 a la prensa (El País, 1984) argumentando que: la organización se ha convertido en un foro de propaganda anti occidental, que gestiona mal sus recursos y que hay un aparato burocrático excesivo.

En una perspectiva geopolítica escribe Vilaró (1998, p: 217): En términos parecidos se expresó la prensa occidental, que en su mayor parte se limitó a trasladar a las respectivas lenguas vernáculas los mismos argumentos que para la opinión pública americana ofrecieron en su día periódicos como el Washington Post, o el New York Times: los EE.UU. se habían retirado de la UNESCO porque a partir de 1974 se había convertido en un foro internacional excesivamente «politicado». El hecho se achacó sobre todo a la gestión de su nuevo director general, el senegalés Amadou Mahtar M’Bow. Sus críticos le acusaron de la mala gestión de la Organización y de haber convertido la UNESCO en escenario de confrontación activa entre Occidente y un Tercer Mundo respaldado por el bloque de naciones socialistas. Así, la Organización se habría transformado bajo su mandato en una especie de feudo personal, donde el señor M’Bow destinaría el 80% del presupuesto a mantener una pesada burocracia adicta a su persona y predispuesta a favorecer la máquina de propaganda

decaída de gran magnitud (incluye la retirada del Reino Unido y Singapur en 1985 que aportaba el 5%) en la Organización⁵².

“Por otra parte, Estados Unidos apoya la ciencia, la educación, la cultura y la comunicación desde la perspectiva de otras agencias de las Naciones Unidas, vinculadas a la UNESCO, en especial UNICEF, la Oficina Internacional de Educación (OIE), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Pero una parte de los fondos concedidos a estas agencias se reserva a agencias federales americanas, como la Agencia de Información de los Estados Unidos o la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Las otras beneficiarias son el Servicio de Agricultura Exterior, la Oficina de Asuntos de Organizaciones Internacionales, la Agencia de Protección Ambiental (EPA), la Comisión Nacional de Bibliotecas y Ciencias de la Información, la Administración Nacional de los Océanos y la Atmósfera (NOAA), la Fundación Nacional de la Ciencia, Peace Corps y la Agencia de los Estados Unidos para el Comercio y el Desarrollo. Las misiones de estas agencias son paralelas a las de la

marxista. Sin embargo, de todos los argumentos, el que se consideró como el auténtico detonante de la crisis surgió en 1978 con el proyecto denominado «Nuevo Orden Internacional para la Información» (NOEI). Estados Unidos consideró que el proyecto significaba una amenaza directa a la libertad de prensa («free flow of information») a través de la legitimación del control de los medios de información que «impondrían restricciones a los medios occidentales y restringirían las actividades de las empresas transnacionales». Asimismo, Washington acusó a la UNESCO de pretender imponer a través del «nuevo orden» un código de conducta que sacrificaba los derechos de los individuos a los derechos de los pueblos.

Además destaca Frau-Meigs (2005, p: 103): En 1974, el Congreso americano, de acuerdo con el presidente republicano, Ford, había suspendido ya la contribución americana como consecuencia del reconocimiento de la Organización de Liberación de Palestina y de la condena del estado de Israel. En 1983, la UNESCO agrava su caso con una nueva condena del estado de Israel: se suspende la ayuda cultural, como sanción por su política de educación en los territorios ocupados, percibida como una tentativa de asimilación cultural de los árabes.

⁵² Continua Frau-Meigs (2005, p: 105) “La política de la silla vacía, no obstante, sólo fue a medias. Estados Unidos crearon un grupo de observadores, con la misión de controlar las actividades de la UNESCO en su Oficina Central de París. El intervencionismo de estos observadores se irá evidenciando poco a poco en la medida en que algunos debates o los intereses comerciales americanos estén en juego. Esta misión de observación se mantuvo durante todo el período de retirada, y las contribuciones voluntarias estadounidenses representaron cerca de dos millones de dólares al año”.

UNESCO, e incluso a veces entran en competencia directa”. (Frau-Meigs, 2005, p: 105).

EE.UU. a su retirada dejó a una serie de ONG y Fundaciones (La Fundación para la Educación y la Fundación Internacional para la Ciencia), además de países, que fueran observadores (del bloque económico occidental, sobre todo Europa Occidental) y en algunos de ellos, fueran capaces de poco a poco reformar la UNESCO por dentro hasta que esta llegara al punto deseado por los estadounidenses.

Por medio de la Oficina Internacional de Educación (OIE), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y especialmente en la UNICEF, dicho país participaba plenamente donde tuvo preponderancia su palabra que a la vez se transmitía en las reuniones correspondientes en la UNESCO.

A finales de la Guerra Fría, por medio del control en la Organización Mundial de Comercio (OMC), y la deseosa entrada de los Estados a dicha OIG, EE.UU progresivamente se hizo de un bloque mayor de países a su favor, como los de Europa del Este y Asia (especialmente, China).

A su retorno (2003), se evidenció la restauración de actividades de la UNESCO pero con otra metodología, primeramente, en la relación de la educación con el sistema económico (la oferta laboral)⁵³.

⁵³ Finalmente se expresa en Frau-Meigs (2005, p: 109). “Estas condiciones internas y externas dan una mala imagen de la hegemonía americana. El regreso al seno de la UNESCO se ha alentado como una iniciativa positiva, presentada como uno de los medios para establecer una paz duradera para el mantenimiento del desarrollo y la educación”. “En el discurso que anunciaba la reintegración, pronunciado en la ONU por George W. Bush, éste subraya que “la institución se ha reformado en aquellos ámbitos que Estados Unidos ha tratado de reformar después de su salida, lo que supone una gestión más sana, una depuración de las actividades y una adecuación a sus misiones, en particular a la libertad de prensa.” “La declaración sobre la diversidad cultural es, sin lugar a dudas, una de las razones más poderosas que explican el retorno de Estados Unidos, porque se percibe como un ataque contra las normativas del comercio internacional establecidas por la OMC y como una tentativa de protección contra los productos americanos.”.

UNESCO fue la primera OIG en trabajar para la educación pero dado el nivel de relación entre la formación académica y educativa, y el ingreso laboral con su correspondiente producción, muchas organizaciones consideraron competente admitir ciertas funciones relacionadas con la educación. Dentro de las principales OIG, se resalta a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Hasta este punto es importante resaltar, que si bien, la Segunda Guerra Mundial fue el impulsor para la creación de las OIG, la Guerra Fría fue otro factor importante que dio un enorme cambio a la forma de realizarse la educación:

“El 4 de octubre de 1957, se lanzó el primer satélite Sputnik. El 3 de noviembre del mismo año, el Sputnik-2 fue enviado al espacio con la perra Laika en su interior. La Guerra Fría y la competición espacial se intensificaron. El 12 de abril 1961, Yuri Alekséyevich Gagarin fue el primer hombre en llegar al espacio. Un mes después, el presidente Kennedy prometió que Estados Unidos llevaría un hombre a la Luna en una década. La carrera espacial encendió la mecha de la búsqueda de resultados en educación, sobre todo resultados en matemáticas y ciencias. Al año siguiente del lanzamiento del primer Sputnik, se creó la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).” (Lundgren, 2013, p: 18).

En esta competencia entre bloques, el avance en ciencia y tecnología fue enorme, por lo cual, las exigencias educativas eran mayor, por igual forma su evaluación. Pero con la caída del bloque “Socialista”, el capitalismo fue la base del sistema-mundo, la globalización generada por la ciencia y tecnología que aceleró los procesos, y las prioridades económicas, fue reflejada en las políticas educativas y la entrada de otras OIG, como es el caso de la OCDE protegida por EE.UU.

La OCDE tiene su origen de la institución llamada Organización Europea de Cooperación Económica, cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la segunda Guerra Mundial. En 1961 (en acuerdo con Canadá y Estados Unidos) apoyados por el Plan Marshall, se

decide transformar al Organismo en lo que actualmente se conoce como la OCDE⁵⁴ (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico). Entre sus propósitos destaca la preocupación por el crecimiento económico —de los miembros y no miembros—, al igual que la expansión de los negocios mundiales y multilaterales⁵⁵.

“La OCDE asesora, elabora recomendaciones respecto de campos específicos de la política de sus países miembros o, incluso, de sus países asociados. Esto se verifica, en las políticas relacionadas con el mercado laboral, las jubilaciones y la salud, llegando a una acción tan profunda y amplia como la coordinación de regulaciones contra el lavado de dinero en el marco de la Financial Action Task Force on Money Laundering FATF (PIETH 2006, p: 43). En un principio, sus estudios se limitaban solamente a campos específicos de formulación de políticas; luego, se avanzó hasta abarcar las interacciones entre los distintos campos o entre los distintos países miembros. Hoy, la OCDE, tal como se ve a sí misma, -proporciona un espacio donde los gobiernos pueden intercambiar sus experiencias políticas, buscar

⁵⁴ Los firmantes de la Convención constitutiva de la OCDE son: Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. Los siguientes países se han adherido posteriormente a esta Convención (las fechas son las del depósito de los instrumentos de adhesión): Japón (28 de abril de 1964), Finlandia (28 de enero de 1969), Australia (7 de junio de 1971), Nueva Zelanda (29 de mayo de 1973), México (18 de mayo de 1994), la República Checa (21 de diciembre de 1995), Hungría (7 de mayo de 1996), Polonia (22 de noviembre de 1996), Corea (12 de diciembre de 1996) y la República Eslovaca (14 de diciembre de 2000). La Comisión de las Comunidades Europeas participa en los trabajos de la OCDE (artículo 13 de la Convención de la OCDE).

⁵⁵ “Según Thorkil Kristensen —quien fue el primer secretario general de la OCDE entre 1961 y 1969—, el propósito de la organización se centraba en “desarrollar un sistema común de valores en el plano de los funcionarios de los países de la OCDE que conformara la base de una definición consensuada de los problemas y soluciones en el área de la formación de políticas económicas”. Es decir, el primer plano lo ocupaban la coordinación entre élites de políticas de desarrollo para el crecimiento económico y el progreso social. Hoy en día son casi dos mil empleados de la OCDE los encargados de efectuar tales investigaciones y síntesis, además de brindar apoyo a diversas comisiones y realizar talleres. Los cuarteles generales de la OCDE en París —el Château de la Muette— es escenario de encuentros entre los representantes de los países miembros, quienes intercambian informaciones, divididos en unos doscientos grupos de trabajo —los llamados *working groups*— y comisiones. Además, hay filiales de la OCDE en Berlín, México, Tokio y Washington, en las que se difunden los resultados de los trabajos realizados por la OCDE a través de conferencias y seminarios. El presupuesto anual de la organización asciende a aproximadamente 340 millones de euros, una cuarta parte del cual es aportado por los Estados Unidos.

La OCDE es, por lo tanto, como lo señalan Volker Rittberger y Bernhard Zangl (2003, p. 30), un organismo intergubernamental “particularizado en cuanto a sus miembros” (países industrializados) y cuyas funciones están “orientadas hacia una problemática específica” (el crecimiento económico)”. (Leibfried, 2009, p: 2).

respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y coordinar políticas locales e internacionales. Es un foro donde la presión que ejercen entre sí los países miembros, puede actuar como un incentivo poderoso para mejorar las políticas-“. (Leibfried, 2009, p: 3).

Inició sus actividades en el ámbito educativo en los años 60; comenzaron con el estudio y elaboración de indicadores para la comparación internacional de los sistemas educativos de cada país para otorgar sugerencias para mejorar la planificación educativa a través de un método cuantitativo otorgado por el gobierno de cada país (por lo cual hacía dudosa su información)⁵⁶.

El tema de los “índices de educación” volvió a su actividad en 1981. El gobierno de Estados Unidos encargó a una comisión de la OCDE la elaboración de un informe sobre el sistema educativo.

En 1983 este informe, titulado “A Nation at Risk: Imperatives for Educational Reform”, puso de manifiesto la miseria educativa de los EE. UU.: 23 millones de personas adultas y un 17% de los jóvenes eran analfabetos. En el apogeo de la Guerra Fría, esta revelación fue percibida como una especie de “desarme unilateral” de los EE. UU., y clasificada como “riesgo para la seguridad nacional”. (Leibfried, 2009, p: 5).

El presidente Reagan preocupado del hecho dio prioridad a la educación por lo que puso sus ojos en la OCDE, pidió el apoyo del congreso y externamente de los países occidentales pero fue visto con malos ojos por considerarlo poco relacionado. Dado que era coincidente con su retirada de Estados Unidos de la UNESCO, en 1987,

⁵⁶ “En 1964 —es decir, en una época en la que imperaba en Alemania la euforia planificadora— los estados miembros encargaron a la OCDE centralizar las estadísticas educativas nacionales y establecer indicadores a partir de ellas: se buscaba así un modo de hacer previsible los tipos y el número de los estudiantes secundarios y universitarios dentro del sistema educativo en su conjunto. Se pretendía calcular (y pronosticar), por medio de modelos matemáticos, los costes de la expansión educativa que se preveía, sobre todo en el ámbito universitario. Pero sucedió que los datos aportados por los gobiernos nacionales resultaban imposibles de procesar: algunos eran incompletos, otros contenían errores, de modo que no podían someterse a comparación. El proyecto fue cancelado.” (Leibfried, 2009, p: 4).

durante una conferencia realizada en Washington, sonó la alarma: “Si siguen ustedes rehusándose, nos retiramos del programa educativo de la OCDE”⁵⁷.

La inspiración ideológica para que los países pertenecientes a la OCDE lo aceptaran fue la introducción del concepto de “educación permanente” (después argumentada en el Informe Delors para la UNESCO) aportado por Suecia por Olof Palmer en un congreso. Para 1975 estableció una estrategia a largo plazo para la reestructuración del sistema educativo encaminada a tal objetivo que después retoma la OCDE.

En cuanto al Banco Mundial (de la cual deriva a su vez en el Fondo Monetario Internacional) es una institución que otorgaba presupuesto y que ha sido altamente influyentes en estos dos últimos organismos.

La primera participación del Banco Mundial (BM) en problemas educativos se efectuó en 1963 en África. Posteriormente, en 1968 hasta 1990 se extendieron los programas con un total de 375 proyectos por cerca de los 10 billones de dólares. Posteriormente en 1990 inició la creación de una serie de estudios que apoyaran a “Educación para Todos” (en el próximo capítulo mejor detallado) decidido en la Conferencia Mundial de Jomtien, misma que replantea la política educativa de la UNESCO.

La conferencia de Dakar en el año 2000 intensificó y reforzó el lugar del Banco Mundial en las políticas educativas internacionales. Se dio un cambio de liderazgo entre la UNESCO y el Banco Mundial cada una con visiones muy alejadas entre sí. La UNESCO tenía una visión humanista de la educación que el informe UNESCO

⁵⁷ Los EE. UU. recibieron un apoyo inesperado de parte de Francia. En 1984 se verificó el fracaso de las medidas de ajuste propuestas por el primer ministro Pierre Mauroy. Su sucesor, el socialista “reformista” Laurent Fabius, puso de especial relieve la política educativa; en tanto que el nuevo ministro de Educación, Jean-Pierre Chevènement, buscaba llevar adelante un programa de igualdad de oportunidades, independientemente del origen social, en la educación y frente a la vida. Las reformas que alentaba eran de un carácter completamente distinto a las de Reagan, pero lo que necesitaba era lo mismo: cifras, datos cuantitativos que dieran cuenta del miserable nivel educativo del alumnado francés. Para Chevènement, la exclusión era producto del sistema educativo elitista de Francia. (Leibfried, 2009, p: 5).

(1996), *La educación encierra un tesoro*, lo demuestra⁵⁸ (pero que dentro del mismo se menciona las sugerencias del BM).

En cambio para el BM los pilares son: (a) dedicar la mitad de los gastos públicos a la educación básica, (b) aumentar la participación del sector privado en la educación (especialmente en los niveles secundario y superior), para reducir la presión sobre las finanzas públicas (c) descentralizar la gestión de la educación, dar prioridad al aprendizaje de conocimientos y de competencias directamente utilizables en el sector productivo y reformar los currículos escolares.

La OCDE y el BM son OIG que han sido sugeridas y apoyadas por Estados Unidos y Gran Bretaña, por el contrario de la UNESCO, que hasta apenas con el coincidente regreso de Estados Unidos a la organización tuvo diferencias de opinión.

Dichos hechos tienen un impacto en las incongruencias y demuestra las posiciones geopolíticas dadas con la educación. Más allá de ser una temática distanciada, es prioritaria para la política de muchos países que los propios estadounidenses le han llamado *soft power*⁵⁹.

2.1.3 LA GLOBALIZACIÓN Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) Y LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) ANTES DE “EDUCACIÓN PARA TODOS” Y EL PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS.

⁵⁸ En este documento la educación remite a cuatro pilares: aprender a conocer (valorización de los conocimientos), a hacer (competencias), a ser (creatividad, realización), a vivir juntos (cohesión social).

⁵⁹ Este concepto es propuesto por Joseph Nye, definido como “la habilidad de obtener lo que quieres a través de la atracción antes que a través de la coerción o de las recompensas” (Nye, 2010, p: 1).

La globalización hace referencia a un cúmulo de procesos que implican la “inexorable integración de los mercados, Estados-naciones y tecnologías en un grado sin precedentes, de manera que permite a los individuos, corporaciones y Estados-nación tener acceso al mundo de un modo más rápido, profundo, y distante y económico que nunca” (Ray, 2007, p: 1).

Dentro de la globalización, el neoliberalismo ha tenido el dominio de la economía en todos los ámbitos.

“Harvey (1989) utiliza el término –acumulación flexible- para caracterizar el cambio radical de la actividad económica que ha tenido lugar en las últimas tres décadas.” “Tal como indica Manuel Castells (1996), la globalización no sólo engloba la producción nacional y la actividad financiera y comercial en las redes mundiales de la organización económica mediante la existencia de mercados globales, manifestado con mayor evidencia en la actividad comercial en todos los centros financieros del mundo durante 24 horas, sino también implica flujos de información más veloces que nunca.” (Rizvi, 2013, p: 52).

El neoliberalismo es demostrado como una relativa libertad de los individuos pero “para operar por el mundo depende en gran parte tanto de los regímenes de comercio internacionales que sean favorables, como aquellos apoyados por la Organización Mundial de Comercio (OMC) y gobiernos nacionales con sistemas tributarios, infraestructura y otras políticas que simpatizan con la acumulación de capital a escala global.” (Rizvi, 2013, p: 54).

Las OIG se han integrado a dicho sistema, y la educación pasó de ser un instrumento de los Estados-nación para la población nacional por medio del texto a un instrumento globalizado que encamina a atender primeramente lo económico y el posicionamiento desigual de los países.

“En contraste, la visión dominante de la globalización –ampliamente conocida como “neoliberal”, “fomenta y normaliza un planteamiento político del crecimiento es primero“. (Rizvi, 2013, p: 58).

Se creó un discurso, normas y distintos regímenes para adecuar los sistemas a la globalización, en este caso actual, es generalmente desigual y neoliberal.

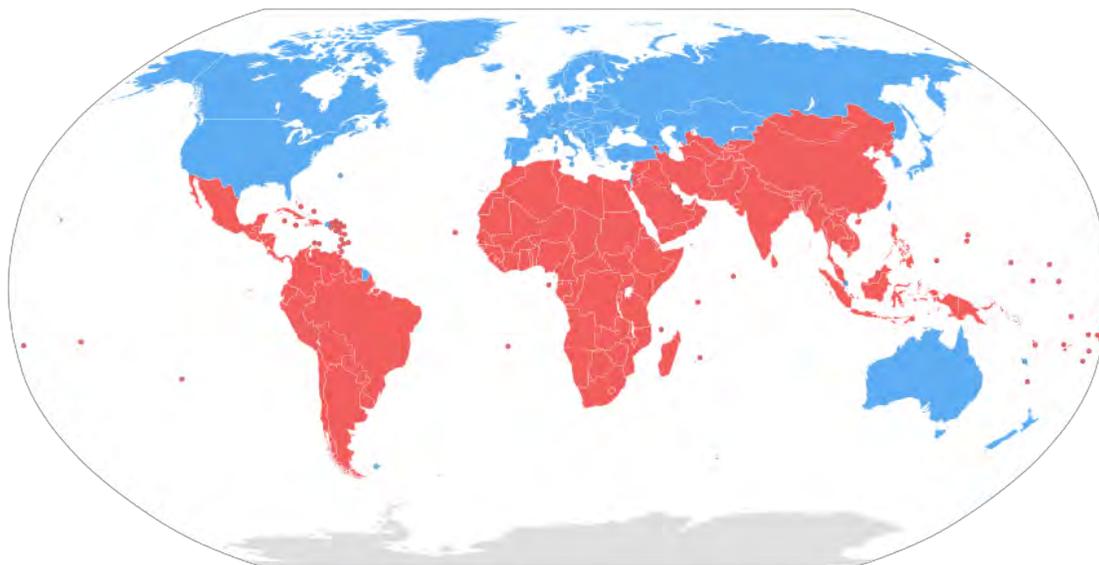
“No obstante, las propuestas políticas que ha hecho circular la OCDE, en su mayoría están formuladas dentro del imaginario social neoliberal, como de hecho lo están las ideas fomentadas por otros organismos internacionales principales interesados en la política educativa, como el Banco Mundial y de un modo creciente, la UNESCO, que en una ocasión fomentó una perspectiva contrastante pero que ahora ha aunado fuerzas con las OIGs creadas específicamente para afrontar cuestiones económicas.” (Rizvi, 2013, p: 66).

“Es preciso señalar que la circulación de ideas políticas a menudo tiene lugar contra el telón de fondo de una diversidad de acuerdos internacionales y regionales, tanto formales como informales. Estos acuerdos son expresados en términos de consenso y convenciones. Involucrando acuerdos y compromisos que exponen las prácticas políticas nacionales a los dictados de externos y el escrutinio”. (Rizvi, 2013, p: 66).

Uno de los principales consensos que mantiene influencia actualmente en el mundo desde el punto de vista neoliberal del orden económico y social, es el Consenso de Washington⁶⁰. En los años noventa, fue propuesto por el Norte al Sur (ver Mapa 2.2) como una solución a los problemas sociales y del Estado, se consideraba (hasta hoy en día pero en menor medida) que sólo la apertura comercial, el libre mercado y la minimización de las funciones y regularización del Estado- Nación eran las únicas opciones, la luz del camino.

⁶⁰ El término fue acuñado por John Williamson en 1990 para hacer referencia al “mínimo común denominador del asesoramiento político de las instituciones establecidas por Washington para los países latinoamericanos” (Williamson 1990, p: 1), quien lo consideraba como el ejemplo de “convergencia intelectual” hacia una reforma económica, “fundamentalismos de mercado” que engloba la apertura de comercio y políticas macroeconómicas favorables al mercado. En el campo de la educación supone la disciplina fiscal sobre los fondos educativos del gasto público para potencializar la distribución de ingresos.

Mapa 2.2 Mapa Norte-Sur



Fuente: King (2007)⁶¹

Al final de los noventa no se dieron los beneficios prometidos y se propuso un Consenso Post Washington (por Williamson, 2000) donde se admitieron las limitaciones del Programa de Ajuste Estructural, sin embargo, con la nueva modificación, se desregularon aún más las economías de las naciones⁶². Por consecuencia, la relación con las corporaciones transnacionales fue mayor.

“En una economía global, los gobiernos necesitan que las TNC⁶³s les ayuden en el proceso de la creación de la riqueza material, mientras que las TNCs requieren de los Estados- nación –provean las infraestructuras de apoyo necesarias, tanto físicas como institucionales, en función de lo cual pueden perseguir sus objetivos estratégicos-“. (Dicken, 2003, p: 276).

⁶¹ Este mapa hace referencia a lo que en el Consenso de Washington se denominó a los países del Norte como los desarrollados y a los del Sur con crisis económicas.

⁶² Por otro lado, se dio la Declaración de Porto Alegre 2001, firmada por grupos activistas (mayoritariamente ibéricos y latinoamericanos); objetaba por la desregularización de las políticas educativas y la falta de un régimen por parte del Estado- nación hacia la sociedad.

⁶³ Por sus siglas en inglés: Transnational Corporations

Una de las principales estrategias planificada por las corporaciones y algunos Estados en las OIG fueron los parámetros globales que posicionaban a las naciones en comparaciones calificativas sobre los niveles educativos y sus políticas educativas. Esto forzaba a una dirección considerada la mejor educación y venía de la mano de aspectos económicos neoliberales.

Con respecto a la UNESCO, sus políticas educativas han sido de operación regional. En América Latina donde se encuentra México, se centralizan gran parte de los esfuerzos en dos etapas:

“La transformación educativa ha sido especialmente importante en la década de los 90. Sin embargo, no es posible hacer un análisis adecuado de la contribución de la UNESCO a este proceso sin remontarse al final de la década de los 70, ya que gran parte de lo realizado en la región se inscribe fundamentalmente en el marco programático y de acción del “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe” (PPE). Fue elaborado a petición de los Ministros de Educación y Ministros encargados de Planificación y Economía reunidos en México en 1979 y aprobado en 1981 en la 21 reunión de la Conferencia General de la UNESCO.

Se pueden establecer dos grandes etapas en la contribución de la UNESCO al desarrollo de la educación en la región: la década de los 80, que se inicia con la elaboración y aprobación del PPE y la de los 90, a partir de la IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal, Quito (1991).” (UNESCO, 1998, p: 5).

Dentro de esas etapas, hubo puntos de inflexión en el proceso de transformación educativa, dadas en las Conferencias Regionales de Ministros de Educación y Encargados de la Planificación Económica (MINEDLAC)⁶⁴ y las reuniones del

⁶⁴ Las Conferencias fueron: MINEDLAC V, México 1979, con la temática “La educación básica; elevar nivel de formación y reducir desigualdades sociales”; MINEDLAC VI Bogotá 1987, “La educación y políticas de desarrollo para superar la pobreza”; y MINEDLAC VII, Kingston 1996, “Procesos educativos para la paz, la democracia y el desarrollo”.

Comité Intergubernamental del Proyecto Principal en la esfera de la Educación de América Latina y el Caribe (PROMEDLAC)⁶⁵.

Dentro de los puntos más destacados de la UNESCO en dichas conferencias, son (1998, p: 18):

“por la importante influencia de la Conferencia de Jomtien, el énfasis está en asegurar las competencias básicas para toda la población, necesarias para la ciudadanía. En la reunión de Santiago (1993) el interés se amplía a las necesidades de aprendizaje requeridas para la producción, la competitividad internacional y la participación. En Kingston (1996) se amplía el foco de atención hacia las capacidades relacionadas con aprender a aprender; el acceso y dominio de las tecnologías de la información; el equilibrio personal y la relación interpersonal, basadas en el respeto por uno mismo y la legitimidad del otro y el desarrollo de un profundo sentido ético para afrontar un mundo competitivo y en permanente cambio”

El desarrollo educativo de la región tuvo diferentes crestas dadas por importantes transformaciones: el desarrollo económico y social vinculado con las estrategias globales de desarrollo; la igualdad de oportunidades; y la contribución a la paz, la democracia y el desarrollo. Por otro lado, en los años 90 se hace un cambio del desarrollo institucional de cada sistema educativo nacional a los principios de “competitividad internacional” de los países y de la conciencia ciudadana⁶⁶.

⁶⁵ PROMEDLAC III, Bogotá 1987; PROMEDLAC IV, Guatemala 1989, con temática “Consensos para el crecimiento y desarrollo”; PROMEDLAC V, Quito 1991, “Desarrollo educativo y un nuevo estilo de gestión”; PROMEDLAC VI, Santiago 1993; “Desarrollo educativo y profesionalización de la acción educativa”; PROMEDLAC VII, Kingston 1996.

⁶⁶ La década de los 80 se caracterizó por una grave crisis estructural que tuvo serias repercusiones en el desarrollo educativo de la región. En el ámbito económico se registraba una gran deuda externa, dificultades para obtener nuevos créditos y modelos de producción poco adecuados a las nuevas exigencias del mundo económico y laboral. En el ámbito político se produjo una transición a modelos democráticos y una inestabilidad de estos sistemas. En lo social, esta década estuvo marcada por una pobreza crítica que afectaba al 40% de la población y por una gran desigualdad entre países y clases sociales, sin contar con estrategias efectivas para afrontar esta situación. Culturalmente se estaba produciendo una pérdida de identidad. Esta crisis produjo en el ámbito educativo un grave deterioro del sistema reflejado en un bajo financiamiento, insuficiente oferta educativa, escasos medios e infraestructura escolar y bajos niveles de calidad. Esta situación

Para cada etapa se destacó un nivel de acción distinto. En los años 80 estuvo marcado por el PPE y caracterizada por la definición y aplicación de estrategias a corto plazo que dieran respuesta a problemas coyunturales. Para los años 90, se da una nueva etapa que se origina en la reunión de Quito (1991)⁶⁷ y se caracterizó por el desarrollo de políticas orientadas a la transformación profunda del modelo educativo (en los aspectos pedagógico e institucional) y en los diferentes niveles del sistema educativo.

Es en este año, se da la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990)⁶⁸ cuyo marco de acción fue contemplado en los Planes Nacionales de educación de la mayoría de los Estados de la región y da posteriormente la creación de la política educativa de Educación para Todos (EPT); y la propuesta de

de graves carencias condujo a un desarrollo educativo localizado principalmente en su extensión cuantitativa, dando prioridad a los grupos de población más desfavorecidos. (UNESCO, 1998, p: 6).

⁶⁷ En esta reunión se adoptaron los planteamientos esenciales de la Conferencia Mundial de Educación para Todos –organizada por la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, PNUD (Jomtien, 1990)– y de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (Nueva York, 1990) organizada por Naciones Unidas, incorporando a los planes adicionales de educación los principios y acciones destacadas en dichas Conferencias: – la responsabilidad social de la educación; la articulación de las acciones educativas con otras áreas del desarrollo humano; – la necesidad de satisfacer los requerimientos básicos de aprendizaje, principalmente de los grupos más vulnerables; – una nueva visión de la educación más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza y el compromiso de la cooperación internacional para satisfacer las necesidades educativas básicas. (UNESCO, 1998, p: 12).

⁶⁸ De los argumentos más importantes de la Conferencia (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, p: 9) son los siguientes: “En consecuencia, nosotros, los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, desde el 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando que la educación es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades, a través de todo el mundo;

Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional;

Sabiendo que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo personal y el mejoramiento social;

Reconociendo que el saber tradicional y el patrimonio cultural autóctono tienen un valor y una validez por sí mismos y la capacidad tanto de definir como de promover el desarrollo;

Percibiendo que, en términos generales, el actual servicio de educación es gravemente deficiente, que debe ser más pertinente, mejorar cualitativamente y ser utilizado universalmente;

Reconociendo que una educación básica sólida es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la enseñanza y la comprensión y la capacidad científicas y tecnológicas, y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo;

Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío”.

CEPAL/UNESCO “Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad” (1992).

Es después de este evento que la actividad de la UNESCO relacionada con otras agencias y organismos aumenta especialmente con Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, y también la cooperación bilateral y horizontal entre los países. Su propósito era utilizar todos los ejes posibles desde diferentes regímenes sociales (la familia, la escuela, etc.) hasta los distintos sistemas a nivel mundial.

Además en esta etapa influyente hasta los días actuales, se elaboraron importantes textos dirigidos a cada uno de los Estados: Para la educación superior, “el Informe Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” (UNESCO, 1995, Delors, 1996) resultante de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998; y en colaboración con el Banco Mundial el documento “Peligros y promesas” (Task force on higher education and society, 2000).

La consecuencia de mayor envergadura de dichas reuniones y propuestas en la UNESCO fue su seguimiento por otras OIG y reuniones regionales. En América Latina, el Plan de Acción de la Cumbre de las Américas de 1994 fue una de las principales:

“En síntesis, la propuesta de la educación permanente referida a la integración hemisférica consiste en que si efectivamente queremos que ese propósito se logre en una dimensión no solamente económica y de mercado sino con profundo contenido humano, con la intención de construir una historia de futuro común, todos y todas las instituciones debemos comprometernos con nuestro propio proceso educativo para transformar nuestro modo de ser, de pensar y de actuar en función de dicha integración.

De ninguna manera se trata de una propuesta voluntariosa, del simple querer; por el contrario: se trata de una propuesta educativa que exige aprendizajes

que nos transformen individual y socialmente. De otra manera, la integración quedará siempre en buenos deseos o en la generación de nuevos esquemas de imperialismo y dominación de los fuertes sobre los débiles, de los ricos sobre los pobres, de los que generan la tecnología sobre los que solamente la usan.” (UNESCO, 1998, p: 12).

Finalmente, el Informe Delors⁶⁹ es el documento propio de evidencia la acción ante la globalización, del cual se origina el texto “La educación encierra un tesoro”:

El informe Delors constituye el marco filosófico de una agenda de reformas diseñada para entregar las pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. Los objetivos de dicha reforma educacional buscan facilitar una mayor producción y competitividad en el mercado, como también reducir la disonancia e inequidad, principios consistentes con la teoría del capital humano (Sweetland, 1996).

El texto del Informe se ubica en una perspectiva planetaria desde donde visualiza la globalización como un proceso dialéctico que afecta tanto positiva como negativamente a los países y a los grupos sociales. En relación a los efectos negativos, el Informe documenta las diversas tensiones –entre lo local y lo global, lo universal y lo individual, lo tradicional y lo moderno, lo corto-placista y lo largo-placista, la equidad y la competencia, la explosión de conocimiento y la capacidad de asimilación, lo espiritual y lo material– que el proceso de globalización ha exacerbado. Tales conflictos, cauciona el Informe, con frecuencia producen una condición de vulnerabilidad hecho que genera disonancia entre los sub-grupos.” (UNESCO, 1998, p: 36).

El Informe Delors, marca el tipo de perspectiva educativa recomendada, por un lado, constructivista y humanista; por el otro, en alianza con las OIG enfocadas en la economía, que resumen todas en el modelo por competencias. En principio

⁶⁹ El Informe a la UNESCO redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI.

relacionada la OCDE y Banco Mundial, es una educación que tiene continuidad y va de la mano con el mercado global, las oportunidades laborales, la globalización y el mejoramiento de la economía considerada como desarrollo. Es en este punto que públicamente se demuestra la relación con lo neoliberal.

La OCDE, en otro ámbito, tuvo una forma distinta de llevar a cabo sus políticas. Dicha OIG elaboraba informes con estudios cuantitativos complementado con cualitativos para dar sugerencias que se convertían en políticas educativas.

“En 1992 hizo su aparición el primer resultado de las labores de la OCDE: Panorama de la Educación (Education at a Glance), una publicación anual que, desde entonces, reúne una serie de datos estadísticos oficiales de cada país miembro puestos en comparación. En este caso, se trataba todavía de titulaciones, tipos de escuela y sistema educativo, distribución en años lectivos, etc. Aun así, la edición aparecida en septiembre de 2007 no dejó de causar sensación en Alemania: “Mala nota para nuestro sistema educativo”, escribió la Frankfurter Allgemeine Zeitung; “Alemania repite el curso”, tituló el periódico Die Zeit.” (Liebfried, 2009, p: 6).

En realidad, era un proyecto deseado desde 1990, que consistía en pruebas dadas a los alumnos en un nivel de conocimientos y competencias (basado en el Proyecto Tuning) según los rangos de edades que serviría para evaluar el sistema educativo, pero los países lo consideraron poco palpable y con cierto aire de intervención; pero con la prueba de 1992 en Alemania, los países finalmente aceptaron.

“En 1997 tuvo lugar una nueva votación: esta vez la mayoría de los países votó a favor del proyecto. Era el puntapié inicial de PISA. Se convocó entonces a más de 300 científicos, con el fin de lograr que PISA fuera inobjetable desde el punto de vista práctico y metodológico. A partir de ese momento, se simplificaron las tareas de la Secretaría General de la OCDE, que sólo quedaba encargada del desarrollo del instrumental de recabamiento de datos y de la publicación de los resultados.” (Liebfried, 2009, p: 7).

Y fue el antecedente de PISA que apenas tomaba forma al igual que la ETP, cada una distinta en su método pero, como se ha demostrado, tiene mucha relación en su objetivo y actores.

En México, las políticas educativas dadas por la UNESCO y otras OIG fueron marcadas en reformas estructurales al Sistema Educativo:

“En el sexenio de 1988 a 1994 se planteó el Programa para la Modernización Educativa (PME), el cual tuvo su origen en el Plan Nacional de Desarrollo de Carlos Salinas ex presidente de la República Mexicana. Entre sus principales objetivos estaba mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad. Por otra parte, en el año de 1992, se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El Acuerdo proponía transformar la educación básica, asegurando una educación ciudadana, que mejorara la productividad nacional, que aumentara las oportunidades de movilidad social y promoción económica; y que, “en general elevara los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto” (Barba, 2000).” (Bonilla, 2005, p: 33-34).

La calidad fue el principal cambio, que además daba de forma sugerente y coincidente entre las OIG y se ha dado por medio de la descentralización⁷⁰. Continúa Bonilla (2005, p: 35) en sus referencias:

“durante la década de los noventas, las investigaciones en torno a la educación primaria se centran en problemas como el rezago educativo, la

⁷⁰ “Se ocasionó la reorganización del servicio educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y, la revaloración social de la función magisterial fueron incorporadas a este programa (Barba). Otros elementos de la reforma educativa fueron modificaciones a nivel curricular y pedagógico, cambios en los esquemas de financiamiento, la evaluación se consideró como un insumo para elevar la calidad educativa, se crearon programas compensatorios para eliminar desigualdades, se intentó recuperar el papel central de la escuela como espacio donde tiene lugar el aprendizaje, se crearon programas para el mejoramiento de los profesores como el Programa Nacional de Actualización de los Maestros (PNAM)”.

“En 1993, un año después de concretar el Acuerdo, se reformó el artículo Tercero Constitucional definiendo a la educación básica como aquella integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, estableciendo la obligatoriedad de estos niveles.” (Bonilla, 2005, p: 4).

reprobación y la deserción escolar, la cobertura de la educación básica desde las perspectivas de las desigualdades sociales y educativas, el acceso a las oportunidades, la calidad de la educación, y los programas para abatir estos problemas (Zorrilla 2003).”

“la relevancia de los aprendizajes tanto en el ámbito personal como social y laboral (...) repercutiendo en la educación primaria” (Rangel, 2000).

Los resultados a finales de la década de los noventas, fue de carácter cuantitativo pero la calidad de educación fue deficiente.

CAPÍTULO III. GEOPOLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL SIGLO XXI. LOS PROGRAMAS “EDUCACIÓN PARA TODOS” Y “PISA”.

3.1 “EDUCACIÓN PARA TODOS” DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO).

Educación para Todos fue creada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, el PNUD, el UNICEF y el Banco Mundial⁷¹, misma que le dieron metas ambiciosas.

Para el 2000, muchos países estaban lejos de alcanzar el objetivo de ETP⁷². Para tratar el tema, la comunidad internacional se reunió en Dakar, Senegal, y ratificó su compromiso de lograr la Educación para Todos de entonces hasta el 2015, modificando las metas a un menor grado.

⁷¹ “En 1990, los delegados de 155 países, y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, acordaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, (Tailandia) (5-9 de marzo de 1990), hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio.

Los delegados aprobaron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje definió metas y estrategias a fin de satisfacer esas necesidades en el año 2000. Entre las metas cabe mencionar:- universalizar el acceso al aprendizaje; - fomento de la equidad; - prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; - ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; - mejora del entorno del aprendizaje; y - fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000. Sin embargo, en el año 2000 no se cumplieron los objetivos definidos en Jomtien en materia de EPT.” (UNESCO, 2015).

⁷² Cada país ha evaluado sus propios adelantos en el camino hacia el logro de los objetivos de Jomtien (ETP) y ha presentado sus resultados en el transcurso de las seis conferencias regionales siguientes, celebradas entre 1999 y 2000:

Conferencia del África Subsahariana sobre Educación para Todos, celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica) del 6 al 10 de diciembre de 1999; Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Educación para Todos, celebrada en Bangkok (Tailandia) del 17 al 20 de enero de 2000; Conferencia Regional de los Países Árabes sobre Educación para Todos, celebrada en El Cairo (Egipto) del 24 al 27 de enero de 2000; Reunión de Ministros y representantes de los nueve países muy poblados (Grupo E-9), celebrada en Recife (Brasil) del 31 de enero al 2 de febrero de 2000; Conferencia Regional de Europa y América del Norte sobre Educación para Todos, celebrada en Varsovia (Polonia) del 6 al 8 de febrero de 2000; Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo (República Dominicana) del 10 al 12 de febrero de 2000.

“Asistieron 164 gobiernos que se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT.

En el Marco de Acción de Dakar se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar la acción de estos copartícipes, en colaboración con los otros cuatro organismos que auspiciaron el Foro de Dakar (el PNUD, el UNFPA, el UNICEF y el Banco Mundial).” (UNESCO, 2015).

Es en esta segunda etapa que esta tesis se centra, la cual, como podrá verse, continua siendo un aspecto idealizante más que una política realista.

3.1.1 CARACTERÍSTICAS.

En el periodo 2000 al 2015 que se llevó a cabo la segunda etapa de Educación Para Todos (EPT), la globalización ya se encontraba en su auge, por lo tanto, la UNESCO justo al inicio del siglo XXI reformó sus estrategias internas en los siguientes pilares: “el diálogo sobre políticas, el seguimiento, sensibilización, la movilización para recaudar fondos y el aumento de capacidades.” (UNESCO, 2015).

Educación para Todos de la UNESCO (2015) cuenta internamente con el “equipo de asociaciones mundiales de colaboración en favor de la EPT”, mismo que forma parte de la División de Coordinación de las Prioridades de las Naciones Unidas en el campo de la Educación (ED/UNP), el cual, es responsable de concertar las acciones llevadas a cabo a escala mundial con miras a lograr los objetivos de la EPT. Entre sus prioridades principales en la materia figuran:

Promover las asociaciones. El Comité de Dirección de la EPT y la Reunión Anual Mundial de la EPT son mecanismos que permiten a las partes interesadas evaluar los progresos y elaborar estrategias para abordar los principales problemas que afrontan los países.

Movilizar recursos – Los recursos nacionales son insuficientes para lograr la EPT. La UNESCO desempeña una función de coordinación mediante la promoción de alto nivel con miras a mantener la educación en la primera línea de las iniciativas políticas, tales como el G-8. La Organización fomenta y apoya también la cooperación Sur-Sur, las alianzas entre el sector público y el privado y otros mecanismos que permiten movilizar recursos adicionales para la educación.

Velar por una utilización eficaz de la ayuda – La UNESCO aboga por la educación básica en el marco de los esfuerzos internacionales para coordinar eficazmente la prestación de la ayuda (véase el Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE, donde tiene alianza la UNESCO), fomenta el uso eficiente de la misma en el plano nacional para los distintos asociados, recopila datos con miras a la planificación y el seguimiento, y negocia las prioridades de la EPT con los donantes y las autoridades nacionales.

Comunicación y sensibilización – Garantizar la máxima notoriedad al conjunto del programa en materia de EPT a escala internacional, regional y nacional a fin de mantener la dinámica y el compromiso de carácter político en ese ámbito. Esto supone trabajar en estrecho contacto con los medios de comunicación, facilitar el aprovechamiento compartido de conocimientos entre los países y estimular un mejor intercambio de la información entre los organismos.

Seguimiento de los progresos – Cada año, la UNESCO publica el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, un volumen independiente que examina los progresos logrados en la consecución de los objetivos de la EPT, las tendencias vigentes en la ayuda internacional a la educación y los principales desafíos que es preciso afrontar para hacer realidad la EPT. Cada número de la publicación se centra en un tema específico (por ejemplo, la primera infancia, el género, la alfabetización, la calidad y la gobernanza). El Instituto de Estadística de la UNESCO suministra datos comparables a

escala internacional sobre una amplia gama de índices en materia de educación.

Fortalecimiento de capacidades - Promover el fortalecimiento de las capacidades nacionales para planificar y administrar los sistemas educativos es fundamental para cumplir con los objetivos de la EPT. Esta labor corre a cargo de una división especializada del Sector de Educación de la UNESCO, el IPE, y numerosas oficinas fuera de la Sede.

En cuanto al sustento de EPT, la UNESCO solicitó la ayuda de diversos actores y países (incluido Estados Unidos que ingresa a dicha OIG en el 2003), con prioridades en el tópico presupuestal:

“A fin de apoyar el compromiso político con la EPT y acelerar el progreso en la consecución de los objetivos de 2015, la UNESCO ha creado varios dispositivos de coordinación, de cuya gestión se encarga el Equipo de Alianzas Mundiales en favor de la EPT. Tras una revisión exhaustiva de la coordinación de la EPT durante los años 2011 y 2012, la UNESCO ha reformado la estructura de coordinación de la EPT a nivel global.” (UNESCO, 2015).

Con ello, la EPT del 2000, fue aprobada por 189 países, y conjuntamente, con diversas instituciones especializadas, sociedad civil y empresas a fin de poder llevar a cabo dicha política educativa dentro del marco de sus cinco ámbitos fundamentales.

Cabe mencionar, que la EPT fue hecha en concordancia a los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio⁷³ que igualmente pusieron como periodo en el año 2015 por

⁷³ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) fueron establecidas en la primera Cumbre del Milenio en Nueva York en el 2000, dentro de la Declaración del Milenio, aceptado por 189 países en respuesta sobre todo a los movimientos “antiglobalistas”; dichos Objetivos son:

1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2) Lograr la enseñanza primaria universal. 3) Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. 4) Reducir la mortalidad infantil. 5) Mejorar la salud materna. 6) Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. 7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. 8) Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

lo que los actores involucrados, sobre todo los relacionados a la aportación de fondos, aumentaron en su número.

Como consecuencia de los distanciados resultados en el 2000 de los países a los objetivos establecidos, ocasionó que se limitaran a los siguientes seis objetivos fundamentales para satisfacer las necesidades de aprendizaje de “todos los niños, jóvenes y adultos contemplado para el año 2015”:

- 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- 2) Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- 3) Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- 4) Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

En el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000, p: 8) se menciona:

Para lograr esos resultados, nosotros, los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación nos comprometemos a:

- i) promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la Educación para Todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;
- ii) fomentar políticas de Educación para Todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo;
- iii) velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;
- iv) crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas;
- v) atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos;
- vi) aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas;
- vii) poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA;
- viii) crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos;
- ix) mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes;
- x) aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos;

- xi) supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en el plano nacional, regional e internacional; y
- xii) aprovechar los mecanismos existentes para acelerar la marcha hacia la educación para todos.

En este mismo documento, prosigue (UNESCO, 2000, p: 10):

La comunidad internacional cumplirá estos compromisos comunes adoptando inmediatamente, en el plano mundial, una iniciativa encaminada a elaborar las estrategias y movilizar los recursos que se necesiten para proporcionar un apoyo eficaz a los esfuerzos desplegados en el plano nacional. Entre las posibilidades a examinar en el marco de esta iniciativa, figuran:

- i) aumentar la financiación externa de la educación, y en particular de la educación básica;
- ii) lograr que pueda preverse mejor el flujo de la ayuda externa;
- iii) coordinar la actividad de los donantes con más eficacia;
- iv) incrementar los enfoques sectoriales globales;
- v) intensificar y ampliar la adopción de medidas tempranas encaminadas a reducir la deuda o suprimirla a fin de luchar contra la pobreza, y adoptar una posición firme en pro de la educación básica;
- vi) efectuar un seguimiento más eficaz y regular de los progresos realizados en el cumplimiento de las finalidades y objetivos de la Educación para Todos, recurriendo a evaluaciones periódicas entre otros medios.

Como se muestra, la generalidad de los objetivos, estrategias, acciones y compromisos, debía ser segmentada para su evaluación, es por tal que la EPT se dividió por regiones estratégicas según sus características educativas⁷⁴: África

⁷⁴ La regionalización se estableció para llevar a cabo los programas regionales creados bajo la égida de la Unesco en el decenio de 1980 para apoyar los esfuerzos nacionales encaminados a implantar la educación primaria universal y a eliminar el analfabetismo de adultos; y posteriormente corroborados “De conformidad con las resoluciones aprobadas por la Conferencia General en sus reuniones 13a, 18a, 19a, 20a, 21a, 22a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a, 29a, 30a y 31a (Resoluciones 13 C/5.91; 18 C/46.1; 19 C/37.11; 20 C/37.1; 21 C/39.2; 22 C/46; 24 C/50.2; 25 C/48; 26 C/35; 27 C/44; 28 C/39, 29 C/91, 30 C/85 y 31 C/72, respectivamente), los Estados

Subsahariana, Américas, Países Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte, y Países del Grupo E-9⁷⁵. Tales regiones fueron basadas en las ya existentes en otros programas de la UNESCO.

Antes de la reunión en Dakar, primeramente se desarrollaron las conferencias regionales:

“En cinco conferencias regionales sobre EPT (África Subsahariana, Johannesburgo; Asia y el Pacífico, Bangkok; Estados Árabes y África Septentrional, El Cairo; América Latina y el Caribe, Santo Domingo; y Europa y América del Norte, Varsovia) y en una Conferencia de los nueve países más poblados (E-9) (Recife) se debatieron los resultados de la Evaluación para traducirlos en marcos regionales de acción, que son parte integrante de este documento y refuerzan el Marco de Acción de Dakar”⁷⁶. (UNESCO, 2000, p: 12).

De dichas conferencias regionales, fue el resultante general de EPT registrado en el Marco de Acción de Dakar. En tiempos periódicos se publicaron informes que destacaban los avances de cada región, aparte de instalar centros de la UNESCO regionales y nacionales (aunque no en todos los países)⁷⁷ para su seguimiento.

Miembros y Miembros Asociados que se citan a continuación están facultados para participar en las actividades regionales en que el carácter representativo de los Estados es un factor importante. En Textos Fundamentales (UNESCO, 2004, p: 145).

⁷⁵ El grupo de E-9 son Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán, los cuales son los nueve países más poblados del mundo del Sur. Representan más del 60% de la población mundial, más de dos tercios del total de adultos analfabetos y más de la mitad de los niños no escolarizados de mundo. Por consiguiente, sus sistemas educativos afrontan retos particulares.

⁷⁶ “Cada país ha evaluado sus propios adelantos en el camino hacia el logro de los objetivos de Jomtien y ha presentado sus resultados en el transcurso de las seis conferencias regionales siguientes, celebradas entre 1999 y 2000: Conferencia del África Subsahariana sobre Educación para Todos, en Johannesburgo (Sudáfrica) del 6 al 10 de diciembre de 1999. Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Educación para Todos, en Bangkok (Tailandia) del 17 al 20 de enero de 2000. Conferencia Regional de los Países Árabes sobre Educación para Todos, en El Cairo (Egipto) del 24 al 27 de enero de 2000. Reunión de Ministros y representantes de los nueve países muy poblados (Grupo E-9), en Recife (Brasil) del 31 de enero al 2 de febrero de 2000. Conferencia Regional de Europa y América del Norte sobre Educación para Todos, en Varsovia (Polonia) del 6 al 8 de febrero de 2000. Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, en Santo Domingo (República Dominicana) del 10 al 12 de febrero de 2000.” (UNESCO, 2000, p: 3).

⁷⁷ En el caso de América Latina, se encuentran las siguientes oficinas complementarias de la UNESCO: El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

En la región de las “Américas” así conocido en el Marco de Acción de Dakar, y por la UNESCO como “América Latina y el Caribe”⁷⁸, surge una relación entre PRELAC y ETP:

“El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) es la estrategia regional para lograr los objetivos de la EPT aprobada por los ministros de Educación en 2002 (en noviembre de 2002 en La Habana), y tiene como propósito promover cambios substantivos en las políticas y prácticas educativas, concentrando los esfuerzos en cinco ámbitos de acción considerados los focos estratégicos en los cuales la región debe trabajar para alcanzar estas metas. El proyecto constituye un foro técnico y político que promueve el diálogo, la construcción conjunta de conocimientos y el intercambio entre las autoridades de los sistemas educativos, docentes, profesionales de la educación y otros actores sociales involucrados.”⁷⁹ (UNESCO, 2015).

Primeramente EPT/PRELAC se ha enfocado en el paradigma educativo con el propósito de llevarlo a aprendizajes de calidad para el desarrollo humano; “priorizarán los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje de las personas” (UNESCO, 2015).

(UNESCO/IESALC) (en Caracas, Venezuela); Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Buenos Aires, Argentina). Las oficinas nacionales se ubican en: D.F., México; La Habana, Cuba; Puerto Príncipe, Haití; Guatemala, Guatemala; San José, Costa Rica; Quito, Ecuador; Lima, Perú; Santiago, Chile; Brasilia, Brasil; Montevideo, Uruguay.

⁷⁸ La región América Latina y el Caribe se presenta aquí según una definición propia de la UNESCO que no siempre corresponde con la geografía, sino que tiene que ver con la ejecución de las actividades regionales de la Organización: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela como miembros; y Anguila, Aruba, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Curaçao, Sint Maarten como asociados. (UNESCO, 2015)

⁷⁹ Como antecedente, la UNESCO en PRELAC/ETP (2015) expone: “En la evaluación final del Proyecto presentada en Cochabamba, Bolivia, en marzo de 2001 (PROMEDLAC VII), los países solicitaron a la UNESCO tomar “la iniciativa de organizar, con los ministros de la región, un nuevo Proyecto Regional con una perspectiva de quince años que incluya los elementos principales de la Recomendación y de la Declaración aprobadas, realizando evaluaciones periódicas cada cinco años”.

Sus focos estratégicos por los que está regido como marco de acción son:

- 1) Contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos.
- 2) Docentes y fortalecimiento de su protagonismo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- 3) Cultura de las escuelas para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.
- 4) Gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.
- 5) Responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.

Si bien, delimitaron a ciertos focos prioritarios del Marco de Acción de Dakar según lo determinado por los asistentes y miembros en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) en el 2002, poco tiene de ser un foco estratégico centralizado.

De las posteriores reuniones⁸⁰ sólo se particularizó en las temáticas dadas en la EPT y derivadas de la Primera Reunión Intergubernamental de PRELAC.

En cuanto a lo que amerita a la tesis, se destacan, algunos tópicos prioritarios de la EPT y sus particularidades ya sean diferidas u homogéneas en PRELAC: la calidad en la educación, el financiamiento de la educación en los sistemas educativos nacionales, los modelos educativos y las políticas educativas sugeridas; y la relación con otros actores.

⁸⁰ Las posteriores reuniones relacionadas con PRELAC/EPT fueron: I Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Puerto España, Trinidad y Tobago, 2009); II Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Río de Janeiro, Brasil, 2010); Reunión Regional Ministerial ECOSOC (2011, Buenos Aires, Argentina); 36° Conferencia General de la UNESCO (París, 2011); y III Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013, Ciudad de México).

Con respecto a la educación y la calidad en la educación establecida por la UNESCO son argumentas con ciertas características generalizadas.

La más concreta argumentación sobre la educación de la UNESCO, se ubica en uno de los boletines dirigidos a América Latina (UNESCO, 1998, p: 3): “Afirma que –por el conjunto de compromisos gubernamentales que se establecen– la educación está concebida como un instrumento cuya función consiste en que los seres humanos se conviertan en un “recurso” utilizable para el desarrollo sostenible.”; a dicho término, se agrega adjetivos adecuados a la globalización y el mercado laboral como en el Informe Delors.⁸¹

3.1.1.1 Calidad de la educación de la EPT

Por otro lado, la educación de calidad ha sido referida al aprendizaje cualitativo, demostrable en los productos del aprendizaje útiles para la vida y para el mejoramiento de la persona en sí misma.

“No obstante, la mayoría de las tentativas de definición de la calidad de la educación se caracterizan por dos principios: el primero parte de la base de que el objetivo explícito principal de todos los sistemas educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos, y por lo tanto estima que un indicador de la calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en la consecución de dicha meta; el segundo hace hincapié en la función de la educación para promover los valores compartidos en común y el desarrollo creativo y afectivo de los educandos, dos objetivos cuya consecución es mucho más difícil de evaluar.” (UNESCO, 2005, p: 6).

⁸¹ Jerome De Lisle presenta una visión del Informe Delors dentro del contexto de América Latina y el Caribe. Luego de caracterizar la llamada globalización y destacar los distintos puntos de vista que sobre ese fenómeno existen, evidencia que cualquier reforma educacional que busque facilitar una mayor producción y competitividad en el mercado, debe especialmente reducir la disonancia e inequidad. Para ello, los beneficios asociados con la educación van más allá de consideraciones de desarrollo económico, capacitación de fuerza laboral y competitividad en el mercado; debe proporcionar instrumentos capaces de fomentar el desarrollo y la creatividad individual, contrarrestando el impacto de la pobreza y facilitando la movilidad social. (UNESCO, 1998, p: 3).

En Dakar (2000) sólo se da referencia a que la calidad “constituye el centro de la educación”, pero no determinó el concepto, sino como una apertura a interpretaciones siempre dirigidas a lo dicho anteriormente.

Pero, el debate sobre la calidad, ha generado dificultades ocasionada a las separadas corrientes existentes sobre el tema:

La corriente humanista⁸², que propugnaron un papel más activo y participativo de los niños en el proceso del aprendizaje, haciendo hincapié en la manera en que los educandos construyen sus propias interpretaciones; la teoría del behaviorismo⁸³, que parte del postulado básico de que la conducta humana se puede configurar, prever y controlar mediante recompensas y reacciones; y la crítica⁸⁴, que consideran que la educación es un mecanismo fundamental para legitimar y reproducir las desigualdades sociales.

Al evidenciarse las quejas y discusiones, UNESCO sugirió un método con cinco factores para analizar y adaptar la calidad según las características cambiantes sin afectar el resultado (ver Figura 3.1): Las características de los educandos, el contexto, los aportes materiales y humanos (los recursos utilizados desde el PIB hasta los profesores por cantidad de alumnos), la enseñanza y el aprendizaje (son los procedimientos pedagógicos desde el método hasta la administración) y los resultados (aprovechamiento escolar). El seguimiento aportado por la UNESCO han sido los Informes de Seguimiento de la EPT para cualquier modificación o determinante.

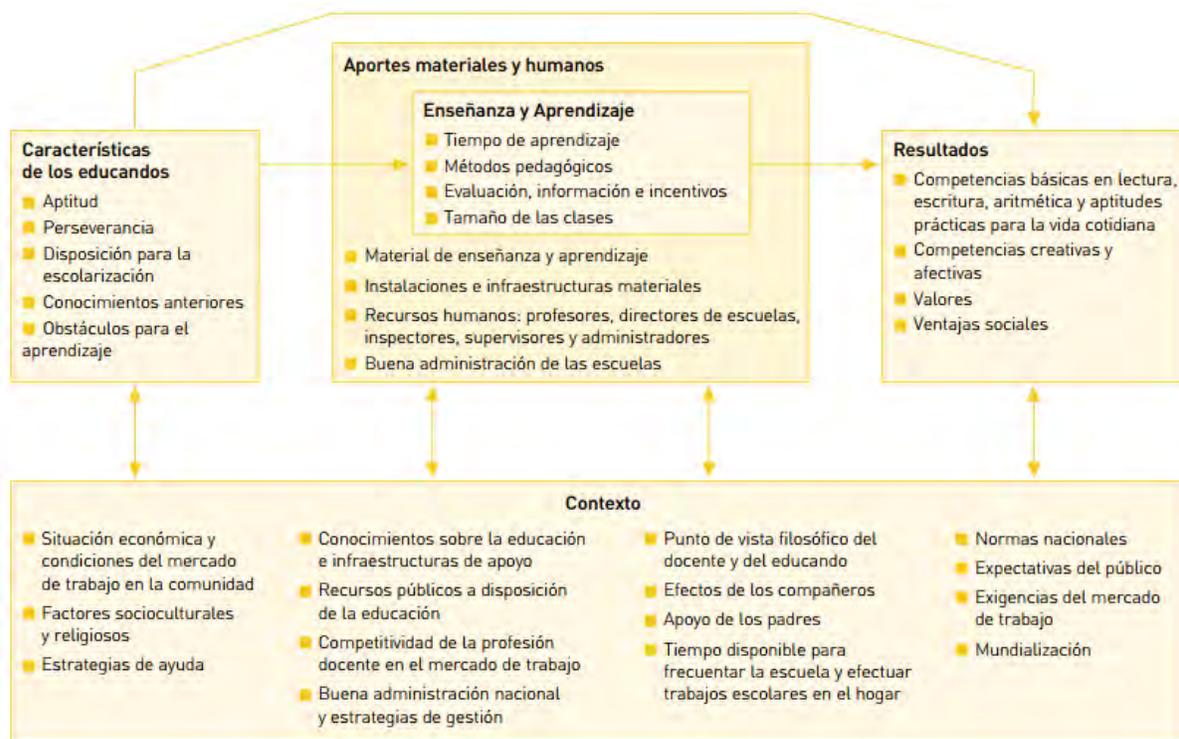
⁸² “A la que pertenecen filósofos como Locke y Rousseau – considera que los seres humanos son esencialmente buenos y que las desigualdades entre ellos son el producto de circunstancias ulteriores a su venida al mundo, ya que todos ellos nacen iguales. Esta corriente también estima que cada individuo desempeña un papel esencial en la definición de su propia existencia. Estos principios han inspirado a muchos filósofos de la educación, por ejemplo a los influyentes James Dewey y Jean Piaget” (UNESCO, 2005, p: 6).

⁸³ “Esta doctrina influyó considerablemente en la reforma de la educación durante la primera mitad del siglo XX.” “Aunque son pocos los especialistas en educación que aceptan en su totalidad los principios del behaviorismo, en muchos países se puede observar la existencia de algunos elementos prácticos de esta teoría en los programas de formación de docentes, los planes de estudios y las formas en que los profesores actúan efectivamente en las aulas.” (UNESCO, 2005, p: 6).

⁸⁴ “Asimismo, cuestionaron la idea de que la universalización de la escuela primaria traería consigo un desarrollo igual del potencial de todos los educandos. Estos pensadores tienden a considerar que una buena educación es el factor con mayor potencial para promover el cambio social.” (UNESCO, 2005, p: 7).

En dichos informes, la UNESCO se limitó a valorizarlo cuantitativamente y minimizó lo cualitativo a la redacción de conclusiones y sugerencias.

Figura 3.1 Esquema para comprender qué es la calidad de la educación.



Fuente: UNESCO (2005, p: 7)

3.1.1.2 El financiamiento de EPT

Abordando nuevamente el financiamiento pero desde los sistemas educativos nacionales de cada país, en el Marco de Acción de Dakar (2000) establece el siguiente objetivo: “i) aumentar la financiación externa de la educación, y en particular de la educación básica”.

Particularmente, en la sección “Américas” del Marco de Acción de Dakar, que es la región de México, los países se comprometieron a: “Buscar de manera más extensa mecanismos alternativos de financiamiento de la educación, tales como condonación y canje de deuda externa”.

Pero no todos los países y sus respectivos gobiernos, según lo tratado en las reuniones, estaba en posibilidades de lograrlo.

“Por consiguiente, los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia con condiciones favorables.” (UNESCO, 2000, p: 9).

La EPT desarrolló las fuentes de financiamiento oficiales para cumplir con los objetivos establecidos del 2000 al 2015: Los presupuestos nacionales; la Iniciativa Vía Rápida; la ayuda bilateral; y la ayuda multilateral.

En lo que respecta a la Iniciativa Vía Rápida, creada en 2002, actualmente denominada Alianza Mundial para la Educación, tiene una Secretaría reducida instalada en el Banco Mundial, administrada por éste, con aportes de los países donantes, la sociedad civil, la UNESCO y otros organismos de las Naciones Unidas (alrededor de 30 organismos bilaterales, regionales e internacionales y bancos de desarrollo del mundo)⁸⁵.

Actualmente asigna un 50% de su presupuesto dedicado a la educación primaria, un 30% para educación secundaria y un 20% para educación terciaria, ciencia y tecnología.

La Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos (IVR-EPT), pasó a denominarse Alianza Mundial para la Educación, en el Consenso de Monterrey⁸⁶ con el objeto de cumplir los ODM. El cambio en su estructura se ocasionó por su inadecuado funcionamiento y “se excluía a algunos países que la necesitaban mucho por ser frágiles o estar afectados por conflictos o por no ser capaces de elaborar un plan

⁸⁵ Dentro de los principales actores patrocinadores del financiamiento son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Nueva Zelandia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Rusia, Suecia, Suiza, Unión Europea, Banco Mundial, BAFD, BASD, Banco Interamericano de Desarrollo, CAD-OCDE, ONUSIDA, PNUD, UNESCO y UNICEF.

⁸⁶ El Consenso de Monterrey, México surge de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, celebrada en 2002, donde se acuerda el porcentaje de cada gobierno en financiamiento y los apoyos externos.

sólido (Cambridge Education y otros, 2010)”. Con su reforma interna se convirtió en uno de las principales fuentes de apoyo centrado a la calidad y la eficiencia⁸⁷.

“Con respecto al volumen, en comparación con otros donantes, la Alianza Mundial para la Educación se ha convertido en una fuente importante de financiación externa para la educación básica en algunos países de ingresos bajos o medianos bajos. En 2004, fue el 22º donante de ayuda a la educación básica por volumen de asistencia proporcionada a países de ingresos bajos o medianos bajos; en 2007, era el noveno y en 2011 y 2012 ocupaba el cuarto puesto, por detrás del Reino Unido, los Estados Unidos y el Banco Mundial (Alianza Mundial para la Educación, 2014a; CAD/ OCDE, 2014).” (UNESCO, 2015b, p: 313).

“En promedio, durante el periodo comprendido entre 2010 y 2012, el 81% de los desembolsos totales de la Alianza Mundial para la Educación se destinaron a países de bajos ingresos, en comparación con un 42% de los desembolsos de los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE.” (UNESCO, 2015b, p: 316).

Las críticas dadas a la Alianza Mundial para la Educación, se engloba en la falta de compromiso de parte de los países donantes y la irregularidad de los países que percibían dicho apoyo (en general fue dado a algunos países de África).

⁸⁷ Plan Estratégico 2012-2015 de la Alianza Mundial para la Educación.

Objetivos: Todos los niños tienen acceso a un espacio seguro y debidamente equipado para recibir una educación con un docente calificado; todos los niños dominan las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas en los primeros grados; los sistemas nacionales tienen la capacidad y la integridad de ofrecer, apoyar y evaluar la calidad de la educación para todos; los recursos se centran en los niños más marginados y los que viven en Estados frágiles y afectados por un conflicto.

Metas: Los Estados frágiles y afectados por un conflicto son capaces de desarrollar y aplicar planes educativos; todas las niñas de los países respaldados por la Alianza Mundial para la Educación terminan con éxito la enseñanza primaria y van a la escuela secundaria en un entorno de aprendizaje seguro y solidario; aumento masivo del número de niños que aprenden y que demuestran tener un dominio de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas en el tercer grado; la eficacia de los docentes mejora gracias a la formación y a las estrategias de contratación y para retenerlos en el desempeño de sus funciones , y reciben apoyo para que ofrezcan una educación de buena calidad; aumenta el volumen, la eficacia y la distribución equitativa de la financiación y el apoyo externos e internos a la educación en los países respaldados por la Alianza Mundial para la Educación. (UNESCO, 2015b, p: 39).

En otro de los puntos de financiamiento, los acuerdos bilaterales y multilaterales son estratégicos y geopolíticos por lo que en el siguiente apartado se tratará a detalle en Latinoamérica y México.

3.1.1.3 Las políticas educativas sugeridas

Las políticas educativas sugeridas por la UNESCO giran en torno a la “calidad en la educación”, ya mencionada anteriormente. De ella derivan las diversas propuestas que dicha OIG da a las países ya sea por medio de los informes o directamente⁸⁸.

Es una gama enorme de informes y sugerencias, pero de forma generalizada, las características de las políticas educativas son las siguientes: la apertura a la participación de la iniciativa privada; la formación y la actualización (profesionalización) de los profesores; el desarrollo de competencias esenciales; y la evaluación del trabajo educativo en función de los alumnos.

Términos como educación inclusiva⁸⁹ y gestión educativa refieren a dichas características y que son fundamentales para llevar a la educación de calidad en un mundo globalizado.

⁸⁸ “Por conducto de su red de unidades centrales, institutos y oficinas fuera de la Sede, la UNESCO presta diversos servicios de aumento de capacidades a los ministerios encargados de la educación y la formación, así como a otros interlocutores nacionales.

En el ámbito de las políticas y estrategias relativas a la educación, la atención se centra ahora en el fortalecimiento de las capacidades nacionales con miras a concebir directrices y planes coherentes que abarquen a todo el sector, en el marco de la EPT y con los vínculos intersectoriales necesarios. Entre otros aspectos, los ámbitos de asistencia técnica y fomento de capacidades comprenden: Los sistemas de información para la gestión de la enseñanza; Los análisis del sector y el examen de las políticas; La formulación de políticas relativas a la educación; Los modelos de simulación de políticas y las técnicas de proyección de recursos; Los marcos de referencia para la financiación y el gasto en educación; y Los dispositivos de seguimiento y evaluación.” (UNESCO, 2015).

⁸⁹ “La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales.” (UNESCO, 2009, p: 8).

Por otro lado, el modelo educativo por competencias, ha sido el pilar de la UNESCO, que para el caso de la EPT, las competencias mínimas a lograr destacan las competencias del lenguaje, las matemáticas, el manejo de tecnologías y el aprender a aprender a lo largo de la vida.

Finalmente, como lo demuestra el último informe publicado “La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos”, ha existido un desorden en cuanto a las políticas educativas y muy distintas en cada país, pero dicho punto se tratará en el siguiente capítulo.

3.1.1.4 La relación con otros actores

Una de las principales diferencias entre EPT de 1990 a EPT del 2000 fue la inclusión de otros actores para colaborar con los países a que cumplan sus objetivos.

Se incluyó al sector privado, dadas como “Empresas Socialmente Responsables” (ESR) y empresas financieras; Organizaciones de las Sociedad Civil (OSC), Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y OIG complementarias.

Dado que EPT fue desarrollada íntegramente a los ODM, una variedad de OIG formaron parte además de las que comúnmente participaban:

“Las cinco organizaciones multilaterales que propiciaron la Conferencia Mundial sobre Educación Todos en 1990 siguen siendo los copartícipes internacionales fundamentales del movimiento en favor de la EPT: la UNESCO, el PNUD, el FNUAP, el UNICEF y el Banco Mundial

Ciertas iniciativas adoptadas recientemente han procurado mejorar la coordinación entre esas cinco y otras organizaciones internacionales cuya acción apunta al logro de la EPT.” (UNESCO, 2015).

El Informe Delors, la educación inclusiva y los mecanismos de asociados⁹⁰, principalmente, fueron la apertura para integrar nuevos actores.

⁹⁰ Los principales mecanismos de asociación en materia de EPT son (UNESCO, 2015): Mecanismos en los que participan organizaciones internacionales; Mecanismos en los que participan las ONG/la sociedad civil;

Dentro de las empresas, las más participativas fueron Ford, Exxon Mobile y Microsoft, mismas que trabajan de igual forma con sus fundaciones, Fundación Ford, Fundación Rockeller y Fundación Bill & Melinda Gates.

Muchas de las organizaciones y empresas mantienen en privacidad sus donaciones, así como su participación, sin embargo, el 80% de las empresas transnacionales dan aportaciones.

3.1.1.5 Educación Para Todos Post 2015

Antes de la última reunión de EPT se publicó el “Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015” en la cual se expuso una serie de prospectivas después del 2015 sugerentes a tratar en la sesión (UNESCO, 2015, p: 327):

- El objetivo y las metas de la educación para después de 2015 reflejan más estrechamente la perspectiva holística del movimiento de Educación para Todos, al reconocer que todos los niveles educativos están interrelacionados.
- A la definición y los resultados esperados de varias de las nuevas metas educativas propuestas les faltan precisión y claridad, lo que puede socavar las posibilidades de alcanzarlas antes de que termine 2030.
- Para poner en práctica la perspectiva de equidad de la nueva agenda, los países tendrán que mejorar la orientación de las políticas y los recursos y adaptar los indicadores de desigualdad a sus respectivos contextos nacionales.
- La nueva meta de que el segundo ciclo de enseñanza secundaria se haya universalizado en todos los países para 2030 es poco realista; según las proyecciones realizadas para el presente informe, tal meta

Asociaciones entre donantes (comprendidos los países donantes); Alianzas temáticas; Decenios internacionales; y Asociaciones entre el sector público y el sector privado.

no se alcanzará en todo el siglo de mantenerse las tendencias actuales.

- Los recursos nacionales no bastarán para alcanzar las metas en materia de educación básica fijadas para 2030. Se prevé que el déficit total de financiación externa será por término medio de 22.000 millones de dólares anuales entre 2015 y 2030. Casi la mitad de ese déficit (10.600 millones de dólares) corresponderá a países de bajos ingresos.
- Las proyecciones indican que la ayuda a la educación se estancará en los próximos años. Para alcanzar las metas en materia de educación básica fijadas para 2030, el nivel de asistencia externa a los países de ingresos bajos y medios debería como poco multiplicarse por cuatro.

En el Foro Mundial para la Educación en el 2015 en Corea se estableció que el fundamento de Educación Para Todos será los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015b).

Aunque no se abordará el tema, cabe destacar que la dependencia de EPT a los ODM que pasan a ser los ODS, hace que cambie su agenda.

Por otro lado, cabe añadir que para finales de 2014 y principios de 2015 se había concluido que los objetivos de EPT no iban a ser cumplidos, por lo que quedo como un ideal discursivo, sin embargo, algunos actores supieron manejarlo para beneficiar sus intereses.

3.1.2 INTERESES GEOPOLÍTICOS DE LOS INDIVIDUOS, ESTADOS Y EMPRESAS.

Como se ha destacado a lo largo de la tesis, existe una compleja gama de actores involucrados. Además del involucramiento acostumbrado de países miembros en las OIG, tienen un peso indirecto por medio de fundaciones, ONG, entre otras entidades que, por medio del conocimiento o económicamente, juegan un papel geopolítico preponderante. Es decir, aquellos actores con menor vulnerabilidad y sensibilidad tiene mayor poder (geopolítica) en las políticas educativas que a la vez repercuten en el sistema internacional educativo.

Algunos actores son más evidentes que otros, en este caso, los Estados por sí mismos, son los primeros en que públicamente pueden detectarse sus intereses pero que a partir de las empresas y otros individuos que necesariamente tienen que pertenecer a un Estado, cambian la forma de involucrarse en el panorama, ya sea a favor del Estado, con su respectivo gobierno en turno, o inclusive, ser perjudicial.

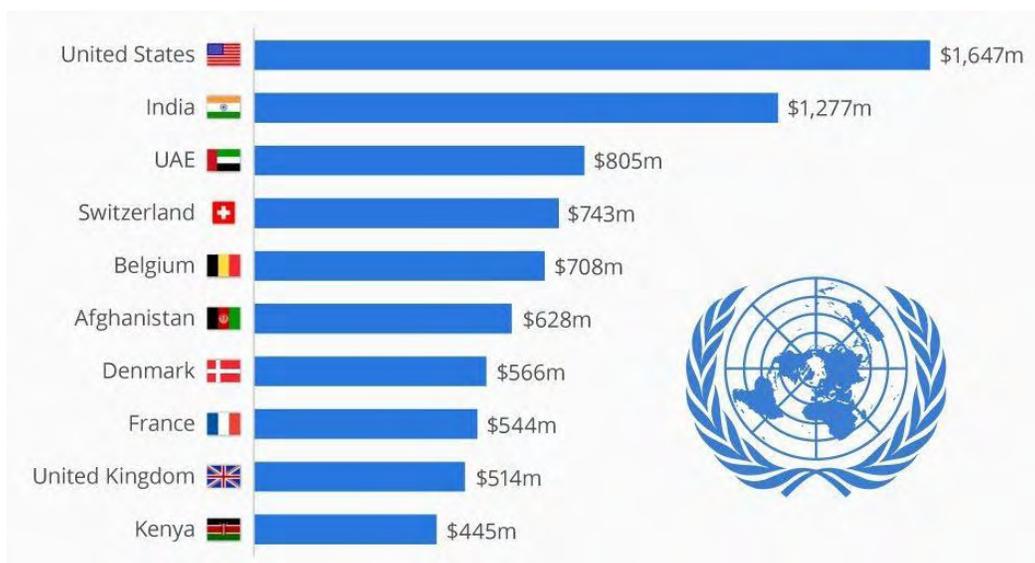
Como se ha mencionado, el principal Estado que en el caso de la UNESCO ha tenido una mayor influencia, es Estados Unidos de América, tanto económicamente como en conocimientos, la mayor evidencia es el impacto que generó a la UNESCO en su retirada y a la vez, a su re ingreso, dado que el 70% del financiamiento a tal organización era aportado por EE.UU.

Finalmente, al crear el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y dar su apoyo a la OCDE para que creara evaluaciones educativas, los países han transmitido las propuesta de los EE.UU. evidentes en la UNESCO, hasta que finalmente tuvieron que llegar a un acuerdo entre las OIG mencionadas en materia de educación y más allá de ella, con los ODM enfocados a la economía. Es decir, para 2003, EE.UU. ingresó como una hegemonía en materia educativa al participar activamente en el tema y proponer modificación desde su propio modelo educativo.

En materia financiera, actualmente, sigue siendo EE.UU el país que proporciona mayor porcentaje financiero, pero se le han sumado prolongadamente los

denominados países donantes⁹¹, la gran mayoría de Europa, América del Norte dentro de la denominada categoría de “países de primer mundo”⁹² (ver Figura 3.2.).

Figura 3.2. Países que más aportan a las Naciones Unidas



Fuente: Naciones Unidas, 2015

En cuanto al sector privado incluidas empresas y OSC, tiene una amplia gama de donantes difícil de identificar, pero son mencionados en algunos programas en los que participan, por ejemplo en: La Iniciativa Vía Rápida; Grupo de trabajo mundial

⁹¹ Australia: AusAid; Austria: Foreign Ministry; Belgium: Development Cooperation (DGDC), Technical Cooperation (BTC); Canadá: Canadian International Development Agency (CIDA); Dinamarca: Ministry of Foreign Affairs; España: Agencia Espanola de Cooperacion Internacional para el Desarrollo (AECID); Europa: European Commission DG Development; Finlandia: Department for International Development Co-operation; Francia: Departamento de Cooperacion Internacional, Agence française de Developpement (AfD); Alemania: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), KfW Bankengruppe, Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ); Grecia: Ministry of Foreign Affairs; Irlanda: Development Cooperation Ireland; Italia: Ministry of Foreign Affairs; Japón: Japan Bank for International Cooperation (JBIC), Japan International Cooperation Agency (JICA), Ministry of Foreign Affairs; Luxemburgo: Lux-Development; Nueva Zelanda: NZAid; Noruega: Norwegian Agency for Development Cooperation (NORAD); Portugal: Ministry of Foreign Affairs, Instituto Portugues de Apoio ao Desenvolvimento; Suecia: Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA); Suiza: Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperacion (COSUDE); Reino Unido: Department for International Development (DFID); Estados Unidos: United States Agency for International Development (USAID).

⁹² Dicho término proviene de la división en la Guerra Fría entre el bloque occidental, primer mundo, y el bloque socialista, segundo mundo, pero después de su término fue considerado como los países con alto desarrollo económico.

sobre trabajo infantil y educación para todos⁹³; Campaña mundial para la educación; Alianzas en pro de la educación: la UNESCO y el Foro Económico Mundial⁹⁴ (promueven las alianzas de múltiples interesados); Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI); y Parlamentarios en pro de la EPT.

Los únicos expuestos públicamente como asociados de la UNESCO para la educación son: Empresa Procter and Gamble, Fundación Packard, Fundación Varkey GEMS; que continúan siendo parte del bloque occidental.

“Actualmente, la movilización de privados representa una parte relativamente pequeña de los fondos extrapresupuestarios de la UNESCO (del 2% al 4% en los últimos años). Estos ingresos proceden primariamente de contratos *ad hoc* iniciados por diferentes unidades de Secretariado, con vistas a obtener el patrocinio del mundo empresarial, campañas llevadas a cabo por embajadores de buena voluntad y el programa de acción conjunta que recauda anualmente 500 mil dólares, a través de los Clubes de la UNESCO, las ONG's o individuos particulares para proyectos básicos.” (CINU, 2015).

Con respecto a la cita anterior, en el 2015 se asignó para la UNESCO en el periodo 2016-2017, 667 millones de dólares, de los cuales el 4%, que es la aportación del sector privado, equivale a 27 millones de dólares⁹⁵.

⁹³Del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), los donantes no estatales son: ACILS – Centro Americano para la Solidaridad Laboral Internacional – Estados Unidos; APFTU – Confederación de Sindicatos de Pakistán; BID – Banco Interamericano de Desarrollo; BGMEA – Asociación de Fabricantes y Exportadores de Prendas de Vestir de Bangladesh; Caixa Geral de Depositos – Portugal; CAOBISCO – Asociación Europea de las Industrias del Chocolate, de la Galleta y de la Confitería; ECLT – Elimination of Child Labour in Tobacco-growing Foundation; FIFA – Fédération Internationale de Football Association; Fundación Telefónica – España; Hey U Entertainment Group – Alemania; ICA/GIG – Asociación Internacional de Confitería/Grupo de Asuntos Globales en la industria del chocolate y el cacao; JTI – Japan Tobacco International; JTUC-RENGO – Confederación de Sindicatos del Japón; Mars, Inc. – Estados Unidos; PCMEA – Asociación de Fabricantes y Exportadores de Tapices de Pakistán; Provincia di Milano – Italia; Remes, Seppo Juha (Sr.) – Donación privada – Finlandia; SCCI – Cámara de Comercio e Industria de Sialkot – Pakistán; SIMAP – Asociación de Fabricantes de Instrumental Quirúrgico de Pakistán

⁹⁴ Es un foro donde se reúnen las principales empresas y países que aceleran la economía mundial que busca tratar los asuntos de la globalización. A partir del 2003 entablaron relaciones con la UNESCO al considerar como tema a tratar la educación de calidad.

⁹⁵ UNESCO, 2015c

Dentro de las sugerencias dadas en EPT, se identifica el enlace con el sector privado nacional e internacional, justificado como Empresas Socialmente Responsables, y que son avalados por BM, FMI, OCDE y la UNESCO. Asimismo, a través de las OIG mencionadas, las empresas sustentan a la organización con presupuesto para el desarrollo de los programas, a cambio de posicionar sus intereses.

Por otro lado, existe la aportación en conocimientos, factor que como se ha tratado con anterioridad, contribuye a moldear el sistema, con una forma de ver y realizarse las cosas. Al venir de un grupo de países o incluso un único país, esto les da ventaja con el resto de los países, lo cual les permite facilidad de movilidad y tener geopolíticamente un punto favorable.

El grupo de especialistas han recomendado el modelo educativo Sistema por Competencias, que proviene de escuelas de pensamiento occidentales.

“Parece existir un interés más económico que educativo al revisar la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), que se remonta a los años treinta del siglo XX en Estados Unidos. Su renacimiento comenzó hace quince años, con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC ha sido un concepto muy controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales, académicos y educativos.” (Moreno, 2010, p: 2).

Las propuestas más destacadas de las competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005), que promueve la OCDE para que sea adecuado en la UNESCO (detectado en la Educación es un Tesoro, en el Informe Delors y en los informes y publicaciones de EPT)⁹⁶

⁹⁶ “El concepto de competencia manejado en el proyecto Tuning pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. En tanto que el proyecto DeSeCo, considerado como el trabajo de investigación más relevante realizado en el marco de la OCDE,

Los principales grupos de especialistas que impulsan la dirección metodológica de las políticas educativas de la ETP surgen con Jacques Delors que con el Informe Delors (no sólo en la UNESCO), direcciona las políticas educativas y la propia OIG a la globalización y a la economía por medio de las competencias.

Delors, especialista y político francés⁹⁷, con materia en economía en la Sorbona (donde se crea la Declaración de Sorbona para la creación del Espacio Europeo para la Educación Superior basada en el Proyecto Tuning); propuso y coordinó la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI también denominada la Comisión Delors donde se integraron a diferentes especialistas⁹⁸ para la creación del texto base de la educación propuesta por la UNESCO al mundo y donde se direcciona EPT, “La educación encierra un tesoro”.

Los autores tienen de un historial educativo y de apoyo a las OIG extenso, que con un enfoque similar en el tipo de metodología, concluyeron el documento con caracteres como educación permanente, educación inclusiva, interdependencia,

propone las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.” (Moreno, 2010, p: 2).

⁹⁷ “Fue político francés y presidente de la Comisión Europea (1985-1994); fue directivo del Banco de Francia en 1945, después de estudiar economía en la Sorbona. En 1962 se trasladó desde el Banco de Francia a la Comisión General de Planificación del gobierno francés sirviendo como asesor del jefe del gabinete Jacques Chaban-Delmas (1969-1972). En 1974 se afilió al Partido Socialista francés, en asuntos macroeconómicos y de comercio internacional, y elegido por Parlamento europeo en 1986. En 1981 el presidente francés François Mitterrand le nombró Ministro de Economía y Finanzas. Se convirtió en presidente de la Comisión Europea en 1985. Impulsó la existencia de un mercado único dentro de Europa, codificando en el Acta Única Europea la renovación de los controles fronterizos y otras barreras internas al comercio, que entró en vigor en 1987. En 1989 supervisó la publicación del denominado Informe Delors, que fue aprobado en el Tratado de Maastricht por los 12 miembros de la Comunidad Europea (CE) en 1992 y supuso la creación de la Unión Europea. En 1993 acepta el reto de presidir la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI junto con otros catorce miembros de distintos países”.

⁹⁸ “Este autor colectivo se caracteriza por la diversidad cultural (especialistas en educación, en la condición social de la mujer, en relaciones entre desarrollo industrial y protección del medio ambiente y en política pública; ex-ministros de educación, de estado, de economía y de hacienda; sociólogos; diplomáticos; legisladores; historiadores; sindicalistas; presidentes de televisión; investigadores en ciencias políticas y sociales) y geográfica (Francia, Jordania, Japón, Portugal, Zimbabwé, Polonia, Estados Unidos, Eslovenia, Jamaica, Venezuela, Senegal, India, México, República de Corea y China)” (Celis, 2008, p: 137).

El total de sus autores: Delors, Jacques (Presidente); Al Mufti, In’Am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Gay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Alexandra; Manley, Michael; Padrón Quero, Marisela; Savané, Marie-Angélique; Sing, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Won Sur, Myong y Nanzhao, Zhou, provienen de los cinco continentes pero de escuelas con una educación similar.

equidad, educación de calidad, cooperación internacional, aprender a ser, a convivir, a hacer, a conocer; educar para la paz, sociedad de la información, educación pluridimensional, desmaterialización del trabajo, entre otros.

Con particularidad a lo mencionado anteriormente, en América Latina, una región de irregularidades y dentro de la clasificación del denominado “tercer mundo” (subdesarrollado) o “en vías de desarrollo”, dividido geográficamente por ser distinta de América del Norte o como es llamado por la UNESCO, “Europa y América del Norte”, es una de las regiones que requiere del financiamiento externo y en muchos casos con saldo a deber en el ingreso recurrente que se da a la UNESCO; además, tiene una deficiencia en la creación de conocimiento y tecnología adecuada.

Por tales razones, la UNESCO desarrollo “Canje de Deuda por Educación” dentro del contexto EPT, de tal manera que puedan disminuir la deuda que es la más grande del total de regiones, invirtiendo en la educación con respecto a las recomendaciones de este organismo (ver Tabla 3.1).

Cuadro 3.1. Comparación gasto de educación y deuda de las regiones de EPT

	Gasto en educación (% del PIB)	Total del servicio de la deuda (% del PIB)	Total del servicio de la deuda (% de exportaciones)
Mundo	4.8	-	-
Norteamérica y Europa Occidental	5.7	-	-
Latinoamérica y el Caribe	4.8	8.6	30.7
Europa del Este y Asia Central	4.6	7.7	17.3
Asia Oriental y el Pacífico	4.9	3.2	10.5
Países Árabes	-	2.5	15.5
Asia del Sur y del Oeste	3.3	2.9	13.5
África Subsahariana	4.6	2.9	9.6

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2009b)

La región de América Latina y el Caribe ha propuesto autores y escuelas de conocimiento para nuevas políticas educativas, pero su impacto ha sido local sin llegar a ser relevante en las OIG y gobiernos en turnos, quienes toman en cuenta primeramente, las sugeridas por el “primer mundo”.

Como se trata en los antecedentes, la educación en la región es europeizada combinada con la “americanización” de una forma poco conveniente.

Es de las regiones más vulnerables, junto con África y Oriente Medio, por sus condiciones económicas y sociales. Dicha vulnerabilidad es aprovechada y mantenida por actores externos, a través del *soft power*, como es el caso de los EE.UU con el cine, la televisión y la música norteamericana que en conjunto ejercen una poderosa influencia, de igual forma que las instituciones de educación superior e investigación de dicho país.

“Los especialistas latinoamericanos se encuentran en la mayoría de universidades importantes y en los colegios, pero en el área de la política, son los *think thank* los más activos en la búsqueda de la influencia en el proceso de toma de decisiones, mediante investigaciones, publicaciones, seminarios, foros públicos y otras empresas de la información.

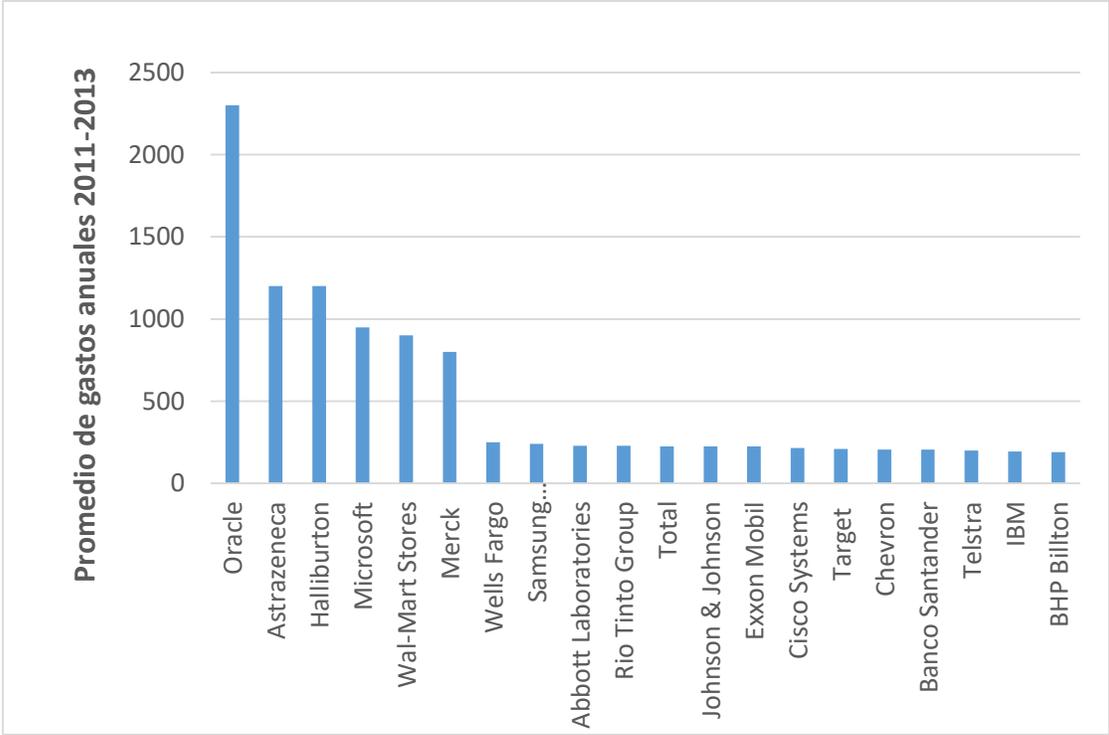
Los expertos de la CEPAL indicaron, siguiendo la clasificación hecha por José Joaquín Brunner, que las industrias culturales podían dividirse en dos categorías. La primera de ellas, calificada como industria cultural liviana, era aquella que hacía referencia a la televisión, divulgación, lectura veloz, fotografía instantánea, diccionario de citas, *ready made*, escritura en serie, arte ocasional, religiones terapéuticas, etc., mientras que la segunda categoría, denominada industria cultural pesada, era aquella que hacía referencia a las ideologías de larga duración tales como las religiones milenarias, las obras clásicas, la educación formal, los tabúes, la autoridad, la belleza, el saber acumulado, etc.” (Sandoval, 2000).

Por los recursos que aporta a la UNESCO, la región menos vulnerable a EPT es América del Norte, particularmente Estados Unidos de América, por debajo de él, Europa (región con resultados negativos en el proyecto Tuning).

En cuanto a las empresas socialmente responsables, pueden realizarlo directamente a la UNESCO o en su caso por su relación con el Banco Mundial

dentro de la Corporación Financiera Internacional (CFI)⁹⁹. Las aportaciones son económicas (ver Gráfica 3.1), materiales o en servicios, en cual caso, es influencia que les permite por lo menos tener voz en las decisiones.

Gráfica 3.1 Principales Empresas Socialmente Responsables que aportan a la educación



Fuente: elaboración propia con base en EPG (2015)

Pero ¿Cuáles son los intereses geopolíticos de estos actores en la EPT, en América Latina y en particular, en México?

El poder económico, político, social y cultural sobre un país en un sistema-mundo capitalista varía en cuanto al interés de un país sobre otro según su posición geopolítica. Un país hegemónico o simplemente la comparación entre un país con

⁹⁹ Es el área del Banco Mundial encargada de promover el desarrollo económico de los países a través del sector privado.

más poder que otro, busca todas las alternativas posible para mantener dicho poder, es decir ser menos vulnerable y sensible.

En el caso de EE.UU que ha sido el hegemón, decidió participar en temas culturales y educativos con la difusión de su idioma y su cultura (la americanización) así como en la educación, siendo el país más influido en estos aspectos, México.

Por otro lado, en EE.UU procuraron utilizar un método que pudiera acelerar la producción en el mundo, dado que sus empresas transnacionales expandían sus sedes a otros países y la población no correspondía con las características deseadas, pero tampoco descartaron que debían limitar a la nación a un cierto grado de desarrollo para que continuara la hegemonía.

Mapa 3.1 Las empresas transnacionales en el mundo



Fuente: Sciences Po Cartographie (2015)

Los países que coincidían con EE.UU por su nivel económico vieron adecuada la estrategia dentro de las regiones correspondientes.

Estados Unidos, por geografía, tiene mayor dominio en el continente al que pertenece; América, y en un grado menor, más por los antecedentes de relación, la Unión Europea; aunque en la actualidad, gradualmente países euroasiáticos en el ámbito económico-empresarial han tenido juego (China como principal actor).

Según lo recuerda Braudel (1994)-, los nodos más dinámicos de la economía-mundo están radicados en el norte, en Amberes, Ámsterdam, Londres o Nueva York, relacionándose con el resto del sistema por medio de un entramado de redes dispuestas en círculos concéntricos, hasta llegar a la más lejana periferia. En aquellos centros, dice Braudel, “es donde el sol de la historia da brillo a los más vivos colores”. Y agrega: “Las técnicas avanzadas también se encuentran, por lo general, allí, y la ciencia fundamental que las acompaña está con ellas”. (Brunner, 2010, p: 12)

En América Latina, los intereses que pueden tener EE.UU, UE y algunos países asiáticos, así como sus respectivas empresas, se centran, por un lado, en la educación relacionada con la mano de obra calificada y el establecimiento de las empresas en un mercado establecido; por otro lado, en los conocimientos a partir de la influencia subjetiva en la población latinoamericana para que tengan decisiones preferentes a las culturas de dichos países.

Las competencias, modelo educativo ideal para generar las actitudes y aptitudes necesarias para el accionar laboral fue definido para los latinoamericanos en el Proyecto Tuning para América Latina¹⁰⁰ que son las mismas que pide EPT pero

¹⁰⁰ Las competencias genéricas de América Latina son: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para organizar y planificar el tiempo; conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; capacidad de investigación; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad para tomar decisiones; capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de motivar y conducir hacia metas

reducidas: la escritura, lectura, matemáticas y ciencias, además de dar sugerencias en el impulso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la enseñanza bilingüe; es decir, una es consecuente de otra en la práctica.

Otro punto, es la conversión en la región, de la educación obligatoria y sustentada por el Estado, a la educación de calidad ligada a la privatización y las empresas (mencionada en los informes regionales sugerentes de la UNESCO para llevar a cabo los objetivos de EPT). Esto ocasionó la relación entre las empresas con el gobierno en el tema de la educación que por consecuencia de dicha privatización generó la descentralización del poder del Estado con una inserción de externos en los países con menores privaciones.

Y finalmente en México, sus intereses sin estar alejados de los anteriores tienen las particulares características de estar intencionados a mejorar la producción por medio de la preparación de la mano de obra para las empresas transnacionales, y tener un control subjetivo de la población.

Para lograr los objetivos, han dado prioridad a la educación superior y su relación con el sector privado; y formar especialistas con un tipo de pensamiento pedagógico en competencias para las instituciones gubernamentales, y educar socialmente (americanización) a la población.

El tipo de mano de obra requerido ha venido de la mano de las demandas de las empresas transnacionales en manufactura y servicios, que en el siguiente capítulo se detalla a precisión.

En el resto de los casos fue homogéneo a lo deseado a nivel mundial y regional pero los resultados fueron distintos.

comunes; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio socio-cultural; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en contextos internacionales; habilidad para trabajar en forma autónoma; capacidad para formular y gestionar proyectos; compromiso ético; y compromiso con la calidad. (Tuning América Latina, 2015)

Por tal cuestión, los índices de vulnerabilidad y sensibilidad son variados entre sí, por lo que se expone a continuación un estimado con Estados Unidos, Unión Europea y México en consideración de:

- El peso geopolítico por su influencia en el sistema internacional.
- El desarrollo económico.
- La incidencia de las empresas nacionales en el mercado internacional.
- Los especialistas y escuelas de pensamiento influyentes en EPT.
- Las deudas con las OIG financieras.
- Los resultados de EPT.

3.2 PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA) POR LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE).

Con 30 países miembros (OCDE) y bajo la propuesta de Tom Alexander, en ese momento director del Centro para la Investigación e Innovación Educativa CERIE (por sus siglas en inglés *Centre For Educational Research And Innovation*), abogó por un programa administrado por la OCDE. Se formó un grupo directivo para la creación de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes). Fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000.

Se trabajó en el proyecto de 1997 a 1999 y en el 2000 se presentó ante la Asamblea General en Tokio en agosto de dicho año y fue puesto en vigor con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE. Con ello, inició sus actividades con pruebas cada tres años en diferentes competencias simultáneamente que se exponían los ODM y se creaba el Marco de Acción de Dakar con la que habría una relación estrecha.

3.2.1 CARACTERÍSTICAS.

Bajo la dirigencia de la Junta de Gobierno (JGP) integrada por representantes de todos los miembros de la OCDE y de los países asociados al Programa que participan en calidad de “observadores” (con representantes designados por el ministerio de educación de cada país); y en el diseño y la implementación de las evaluaciones, dentro del marco establecido por la JGP, por el Consorcio Internacional PISA compuesta (según los informes PISA) por instituciones de Australia, Países Bajos, Japón y una empresa de Estados Unidos, entre otros; PISA tiene las siguientes características (OCDE, 2015):

En el documento “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve” está escrito:

“PISA examina el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, hasta cierto punto, la efectividad de los sistemas educativos. Su ambición es evaluar el éxito con relación a los objetivos subyacentes (definidos por la sociedad) del sistema educativo, y no con relación a la enseñanza de un cuerpo de conocimientos determinado” (OCDE, 2015).”

“El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.”

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen

sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

La participación en PISA ha sido extensa. Hasta la fecha, participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos han sido evaluados hasta ahora. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas.

Una vez completada la primera fase de nueve años, PISA continuará el seguimiento del rendimiento de los alumnos en tres áreas temáticas principales, pero también buscará profundizar su introspección sobre las evaluaciones venideras. Hará esto mediante el desarrollo de mejores formas de seguimiento del progreso de los alumnos, haciendo posibles comparaciones más precisas entre el rendimiento y la instrucción, y haciendo uso de evaluaciones informatizadas. Estas innovaciones serán exploradas inicialmente como componentes suplementarios y opcionales de PISA, pero que serán integradas al núcleo del programa en aquellos casos en que se considere apropiado.”

En otro documento continúa su explicación (OCDE, 2006, p: 3-6):

“Para la realización de PISA se utilizan muestras representativas de entre 4,500 y 10,000 estudiantes por país. Este tamaño de muestra permite realizar

inferencias del país en su totalidad pero no permite inferencias por regiones o estados. Algunos países solicitan sobre muestras para utilizar la prueba también en la exploración de las diferencias regionales.”

“Cada examen es una combinación de preguntas directas con una única respuesta correcta (preguntas que sólo admiten algunas palabras o algunas frases breves por respuesta, o que ofrecen múltiples opciones para que el alumno marque alguna o algunas), y preguntas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas. Las preguntas del primer tipo sólo pueden ser correctas o incorrectas, y las del segundo tipo son de evaluación más compleja y admiten respuestas parcialmente correctas. Es importante destacar que si bien PISA utiliza la herramienta de las preguntas de opción múltiple, una porción importante de los reactivos, particularmente los más complejos, requieren del alumno la redacción de textos e incluso la elaboración de diagramas.

No todos los alumnos tienen el mismo examen sobre la mesa el día de la prueba; a diferentes alumnos les tocan cuadernillos distintos. Tal como se aplicó la prueba en 2006, había 13 cuadernillos de examen diferentes, cada uno de ellos con cuatro capítulos o grupos de actividades de evaluación. Además del examen propiamente dicho, los estudiantes deben responder un cuestionario en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares.

La estructura del examen al hablar de tres áreas temáticas, una cada tres años se refiere a la parte más extensa del examen donde los porcentajes son aproximadamente 66% para el área de concentración y 17% para cada una de las otras áreas).”

“Durante los últimos 40 años se han realizado otros estudios, principalmente dirigidos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico) y la International Assessment of Educational Progress (IAEP,

Asociación Internacional para la Evaluación del Progreso Educativo) del Education Testing Service (Servicio de Evaluación Educativa).” (OCDE, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p: 21- 22).

Pero PISA, como argumenta en ese mismo documento, lo hace distinto de otros sistemas de evaluación educativos por su aval de parte de la OCDE como OIG, su método más abierto de temáticas y que es el único en generar evaluaciones a los de 15 años de edad.

Los motivos fundamentales para dar este tipo de enfoque abierto a la evaluación son los siguientes (OCDE, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p: 30-32):

- En primer lugar, si bien la adquisición de conocimientos específicos durante el periodo de aprendizaje académico es importante, la aplicación de ese conocimiento en la vida adulta depende de manera decisiva de la adquisición de unos conocimientos y destrezas más amplios. En lectura, las destrezas principales son la capacidad para desarrollar interpretaciones y reflejar el contenido y las características de los textos. En matemáticas, se otorga una mayor importancia a la capacidad del alumno a la hora de establecer un razonamiento cuantitativo y representar relaciones o interdependencias, cuando llega el momento de aplicar las destrezas matemáticas a las situaciones de la vida diaria, que a las meras respuestas a preguntas típicas de los libros de texto. En ciencias, el conocimiento específico de nombres de plantas y animales, por ejemplo, resulta menos útil que la comprensión de temas y conceptos generales como el consumo de energía, la biodiversidad y la salud, cuando se trata de aplicar ese conocimiento a los temas científicos que suelen ser objeto de debate entre los adultos.
- En segundo lugar, un enfoque centrado en los contenidos curriculares particulares restringiría la atención sobre los elementos curriculares comunes a todos, o a la mayor parte de los países, al tratarse de una evaluación a escala internacional. Esto implicaría muchos acuerdos forzados y daría lugar

a una evaluación con un enfoque demasiado reducido para resultar útil a los gobiernos que desean conocer los puntos fuertes y las innovaciones de los sistemas educativos de otros países.

- Por último, existen unas destrezas generales cuyo desarrollo es esencial para los alumnos. Entre estas se encuentran la comunicación, la capacidad de adaptación, la flexibilidad, la solución de problemas y el empleo de las tecnologías de la información. Estas destrezas no se desarrollan específicamente dentro del currículum, por lo que su evaluación requiere un enfoque transversal.

En cuanto a la causa de elegir la edad de 15 años como muestreo es justificada por la OCDE con el argumento de que fue el promedio estimado de educación mínima en el mundo y que en la mayoría de los países es tomada como obligatoria, a partir de ahí, muchos inician su actividad laboral. Por tales razones, eligen las tres temáticas como competencias mínimas para su adecuación efectiva por lo menos a nivel técnico en el mercado laboral.

La forma de presentar las tres competencias en el examen se dan de la siguiente manera:

Competencia lectora (OCDE, 2006, p: 8)

“Las dimensiones del dominio de la lectura, son: 1. Por la forma en que se presenta el material escrito, a) textos continuos y b) textos discontinuos. 2. Por el tipo de proceso que se evalúa en el alumno, ejercicios de a) recuperación de información, b) interpretación de textos y c) reflexión y evaluación. 3. Por el contexto o situación a la que se refiere o con la que se relaciona el texto: a) uso privado, b) uso público, c) uso laboral y d) uso educativo.

La prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto. La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído,

mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto.”

Competencia matemática (OCDE, 2006, p: 12)

Los procesos que el estudiante debe realizar corresponden con tres grados de complejidad. En los procesos que el PISA llama de reproducción se trabaja con operaciones comunes, cálculos simples y problemas propios del entorno inmediato y la rutina cotidiana. Los procesos de conexión involucran ideas y procedimientos matemáticos para la solución de problemas que ya no pueden definirse como ordinarios pero que aún incluyen escenarios familiares; además involucran la elaboración de modelos para la solución de problemas. El tercer tipo de procesos, los de reflexión, implican la solución de problemas complejos y el desarrollo de una aproximación matemática original. Para ello los estudiantes deben matematizar o conceptualizar las situaciones. En estos procesos, según lo fórmula el INEE, se requiere que los estudiantes “reconozcan y extraigan las matemáticas contenidas en la situación”.

Los contenidos de la evaluación de competencia matemática abarcan problemas de cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones y probabilidad. Los problemas matemáticos que se plantean están situados en diferentes contextos o situaciones. En este caso se trata de cuatro diferentes situaciones: situación personal, relacionada con el contexto inmediato de los alumnos y sus actividades diarias; situación educativa o laboral, relacionada con la escuela o el entorno de trabajo; situación pública, relacionada con la comunidad; la situación científica, que implica el análisis de procesos tecnológicos o situaciones específicamente matemáticas.

Competencia científica (OCDE, 2006, p: 17):

Las tres sub-competencias implicadas en la definición anterior, tal como se aplicó en la evaluación del año 2006, podrían delimitarse de la siguiente manera.

1. Identificar asuntos o temas científicos. Implica reconocer los asuntos que es posible investigar científicamente. Identificar palabras clave para buscar información científica. Reconocer los rasgos fundamentales de una investigación científica.

2. Explicar científicamente los fenómenos. Requiere de aplicar el conocimiento de la ciencia a determinadas situaciones. Describir o interpretar los fenómenos científicamente y predecir cambios. Identificar las descripciones, explicaciones y predicciones apropiadas.

3. Usar la evidencia científica. Que incluye interpretar evidencia, sacar conclusiones y comunicarlas. Identificar las hipótesis, la evidencia y los razonamientos que subyacen a las conclusiones. Reconocer las implicaciones sociales de los desarrollos científicos y tecnológicos.

Las tareas que los estudiantes deben realizar para la evaluación de su competencia en el área de ciencias consisten en describir y explicar fenómenos científicos, interpretar evidencias y conclusiones científicas y manifestar su comprensión del proceso de investigación científica. Los problemas planteados involucran contenidos y conceptos de la Física, la Química, las Ciencias biológicas y las Ciencias de la tierra y el espacio.

Por otro lado, las evaluaciones resultantes de los exámenes tienen la intención de aportar varios tipos de indicadores (OCDE, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE, 2000, p: 32-33):

- Indicadores básicos que ofrecen un perfil básico del conocimiento y las destrezas de los alumnos.

- Indicadores contextuales que muestran la relación de esas destrezas con las variables demográficas, sociales, económicas y educativas más importantes de cada país.
- Indicadores de las tendencias de los resultados educativos, que surgirán a partir de la naturaleza continua y cíclica de la recogida de datos y que mostrarán los cambios en los niveles de esos resultados, en su distribución y en las relaciones entre las variables del entorno de los alumnos, las variables del entorno escolar y los resultados a lo largo del tiempo.

O en forma más concreta menciona la OCDE (, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p: 33) -los cuestionarios recopilarán información sobre:

- el entorno de los alumnos y sus familias, incluyendo su nivel económico, así como su capital social y cultural;
- los aspectos de la vida de los alumnos, tales como sus actitudes ante el aprendizaje, sus costumbres y estilos de vida, tanto en los centros educativos como en su entorno familiar;
- los aspectos de los centros educativos, como la calidad de sus recursos humanos y materiales, la financiación y el control público y privado, los procesos de toma de decisiones y la política de personal;
- el contexto académico, incluyendo las estructuras y tipos institucionales, el tamaño de las clases y el nivel de implicación de los padres en la educación.

Finalmente, los instrumentos utilizados que recogen información sobre la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos tienen los siguientes componentes (OCDE, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p: 35):

- las estrategias de autorregulación del aprendizaje que gobiernan la profundidad y sistematización con la que se procesa la información;
- las preferencias motivacionales y la orientación hacia objetivos que influyen en el empleo y la distribución del tiempo y de la energía intelectual invertida en el aprendizaje, así como la elección de estrategias de aprendizaje;

- los mecanismos cognitivos relacionados, que regulan las metas y los procesos de acción;
- las estrategias de control de la acción, concretamente el esfuerzo y la persistencia, que protegen el proceso de aprendizaje de otros objetivos que lo interfieren y ayudan a superar las dificultades de aprendizaje;
- las preferencias por distintos tipos de situaciones y estilos de aprendizaje, así como las destrezas sociales necesarias para un aprendizaje cooperativo.

Continua (OCDE, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p: 36): en su conjunto, los cuestionarios de contexto del proyecto OCDE/PISA proporcionarán una base detallada para el análisis, orientado a la política educativa, de los resultados de la evaluación. Junto con otra información obtenida a través de otros programas e instrumentos de la OCDE, será posible:

- comparar las diferencias en cuanto a los resultados de los alumnos inmersos en distintos sistemas educativos y con distintos entornos académicos;
- comparar las diferencias en cuanto a los resultados de los alumnos que estudien distintos contenidos curriculares y sigan distintos procesos pedagógicos;
- considerar las relaciones entre el rendimiento de los alumnos y los factores académicos tales como el tamaño de sus centros educativos y los recursos, así como las diferencias entre países en este tipo de relaciones;
- examinar las diferencias entre países en cuanto al grado en que los centros educativos moderan o incrementan los efectos de los factores asociados a los alumnos que influyen en su nivel de rendimiento; considerar las diferencias entre los sistemas educativos y el contexto nacional en relación con las diferencias en el rendimiento de los alumnos en cada país.

Los resultados se dan según el nivel de la competencia del 1 al 5, calificada desde la falta de una o más de las áreas de cada competencia hasta el grado de reflexión, de entendimiento y de creación a partir de los conocimientos adquiridos.

Con el complemento de la opinión del joven en el último apartado del examen, se refleja además de las competencias, el contexto y lo puede afectar el desempeño de los estudiantes. Por ello, más de las 4,500 pruebas puede aumentar si en un país se detectan más de un entorno socio cultural y socio económico hasta 10,000 pruebas.

Los resultados PISA son puestos a manera de *ranking* para generar la comparativa entre países en su desempeño en cada competencia.

Primeramente, los resultados son sacados de estadísticas por medio del promedio de los puntajes obtenido por escuela, zona, región y país para que la OCDE lo publique. De ahí de manera más compleja se elaboran informes oficiales y las clasificaciones de los países por tablas de indicación, que indican si las diferencias de las medias de cada par de países son estadísticamente significativas o no (algo poco probable debido a las fluctuaciones aleatorias en el muestreo de los estudiantes o en el funcionamiento del artículo) considerada así si hay una diferencia de 9 puntos.

En algunos medios de comunicación populares se dan en un rango general del país que basado en la puntuación del ítem principal del período pero su asertividad se puede alejarse mucho por lo que son tomados como no oficiales.

Otro de los términos utilizados con gran importancia por parte de la OCDE es *literacy*, termino referido a la alfabetización relacionado con el entendimiento de los textos. Con tal concepto, hizo que muchos países desearan participar en los *rankings* para probar si realmente estaban alfabetizados.

En la Revista de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p: 23) en el artículo PISA explica el propósito de tales evaluaciones para las políticas educativas:

El propósito de PISA va mucho más allá de la simple supervisión del estado actual del aprendizaje por parte de los alumnos en los sistemas educativos nacionales. La información facilitada por PISA debía permitir a los responsables

políticos observar qué factores están asociados al éxito educativo, y no limitarse a establecer comparaciones entre resultados aisladamente. Los gobiernos estructuraron los resultados que se deseaban obtener de PISA desde una perspectiva política, en cuatro campos temáticos relativos a:

- la calidad de los resultados del aprendizaje;
- igualdad en los resultados del aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas;
- la eficacia y eficiencia de los procesos educativos; y
- el impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar social y económico.

El primer estudio de PISA se llevó a cabo en el año 2000, de lectura, en 32 países (incluyó a 28 miembros de la OCDE); utilizó reactivos escritos aplicados en escuelas bajo condiciones de evaluación supervisadas independientemente.

Bajo la dirigencia del Consorcio de PISA, y la OCDE: la Dirección de Educación, Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales de la OCDE, “principalmente por Claudia Tamassia y Andreas Schleicher, en colaboración con Irwin Kirsch como director del Grupo de Expertos en Lectura y Steven Bakker, Joy McQueen, Jan Lokan, Juliette Mendelovits, Ross Turner y Margaret Wu como miembros del equipo de desarrollo de pruebas” (OCDE, 2000); publicaron los primeros documentos que exponen la forma de llevar a cabo PISA:

“Conocimientos y aptitudes para la vida” que analiza cómo las evaluaciones interactúan y cuáles son las implicaciones para el desarrollo de políticas; y “Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias” que describe los instrumentos que fundamentan la evaluación de PISA. A partir de dichas publicaciones y los *rankings* se extendió en el globo.

Para el año 2003, centrado en las matemáticas, fueron 30 países miembros y 11 no miembros; y el informe resultante fue “Informe 2003. Aprender para el mundo del

mañana” y el documento “Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas”. Se puede agregar que en este periodo se habló de las competencias transversales y un estudio de perspectiva sobre los centros educativos.

Para el 2006, en ciencias, se agregaron 16 países no miembros, y los informes resultantes fueron: “Primeros resultados de PISA 2006” y PISA 2006, Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura”.

Después de este periodo, se enviaron a cada uno de los países recomendaciones sobre la educación y se decidió llevar a cabo una segunda ronda. Para el siguiente periodo se dio apertura a temas como la equidad en género, raza, cultura, es decir, en el contexto que se da por medio del “Índice de estatus social, económico y cultural” (ESCS).

En el 2009, en lectura, participaron 35 países de Europa, 12 de Asia, 11 de América, dos de Oceanía y uno de África, siendo un total de 61 países, de los cuales fueron 6 países no miembros agregados. Los informes generados fue “Informe Internacional PISA 2009” (*PISA 2009 Results* en inglés) que se constituye de 5 volúmenes; el “Informe técnico de PISA 2009” (*PISA 2009 Technical Report*) y el típico “Marcos de la evaluación de las tres competencias y a los Informes técnicos de PISA”

En el 2012, en matemáticas, fueron 65 países los participantes. Los informes de igual manera se presentaron en tres partes pero ahora, se presentaron informes por país más detallados a los anteriores. Además se trató del rendimiento por medio del análisis del contexto y del Índice de Desarrollo Humano.

Finalmente en el 2015, fueron la misma cantidad del 2009. Los informes están en proceso de generarse, pero existen los documentos previos al examen conocidos con el nombre de “Marco teórico”.

Con el nombre de “PISA in Focus” ha llevado a cabo la OCDE una serie de publicaciones sugerentes sobre la educación basada en los informes resultantes, en total han sido 51 textos¹⁰¹ traducidos a diversos idiomas.

Puede destacarse la tendencia a la profesionalización de los docentes, a la educación de calidad, y el uso de centros privados, encaminado a considerar que la razón de los progresos educativos son dados por factores socioeconómicos por lo que es vital desarrollar la economía del país.

¹⁰¹ N°1: ¿La asistencia a educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar?; N°2: Mejorar el rendimiento desde el nivel más bajo; N°3: ¿Vale la pena invertir en clases extraescolares?; N° 4: ¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros?; ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?; N° 6: Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos?; N° 7: Centros privados: ¿A quién benefician?; N° 8: ¿Leen actualmente los estudiantes por placer?; N° 9: Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?; N°10: ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos?; N°11: ¿Cómo se están adaptando los sistemas escolares al creciente número de estudiantes inmigrantes?; N° 12: ¿Están preparados los chicos y las chicas para la era digital?; N° 13: ¿Se compran con dinero los buenos resultados en PISA?; sobre N° 14: ¿A qué tipo de carreras aspiran los chicos y las chicas?; N° 15: ¿Cómo de ecológicos son los chicos de 15 años de hoy en día; N° 16: ¿Los sueldos basados en el rendimiento mejoran la enseñanza?; N° 17: ¿Las grandes ciudades son activos o lastres para la educación?; N° 18: ¿Está relacionada la disponibilidad de las actividades extraescolares en los centros con el rendimiento de los alumnos?; N° 19: ¿Existe realmente la llamada "segunda oportunidad" en educación?; N° 20: ¿Tiene el cheque escolar relación con la equidad educativa?; N° 21: ¿Se sienten hoy en día los jóvenes de 15 años responsables del medio ambiente?; N° 22: ¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos?; N° 23: ¿Qué piensan hacer los alumnos después de finalizar la Educación Secundaria superior?; N° 24: ¿Qué piensan los estudiantes sobre la escuela?; N° 25: ¿Los países se están dirigiendo a sistemas educativos más equitativos?; N° 26: Las expectativas de calificaciones; N° 27: ¿Es importante a qué tipo de escuela asiste un estudiante?; N° 28: ¿Qué hace diferentes a las escuelas urbanas?; N° 29: ¿Las habilidades en lectura de los estudiantes inmigrantes dependen del tiempo que llevan en el país de acogida?; N° 30: ¿Las estrategias de aprendizaje pueden reducir la brecha en el rendimiento entre los estudiantes favorecidos y desfavorecidos?; N° 31: ¿Quiénes son los académicos talentosos?; N° 32: ¿Los estudiantes pueden obtener mejores resultados en las escuelas con aulas disciplinadas?; N° 33 ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad de los sistemas educativos?; N° 34 ¿Quiénes son los grandes ejecutores y exitosos reformadores de la educación en el mundo?; N° 35 ¿Quiénes son los que faltan a la escuela?; N° 36 Do parents' occupations have an impact on student performance?; N° 37 Do students have the drive to succeed?; N° 38 ¿Los jóvenes de 15 años son creativos a la hora de resolver problemas?; N° 39 ¿Está relacionada la agrupación y selección de estudiantes en distintos centros educativos con su motivación para aprender?; N° 40 ¿Llega la educación infantil a aquellos que más la necesitan?; N° 41 Saben los jóvenes de 15 años cómo gestionar dinero?; N° 46 Does homework perpetuate inequities in education?; N° 42 ¿Cuándo es beneficiosa la competencia entre centros educativos?; N° 43 ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?; N° 44 ¿Cómo se relaciona la asignación de recursos con el rendimiento de los estudiantes?; N° 45 Do countries with high mean performance in PISA maintain their lead as students age?; N° 51 What do parents look for in their child's school?; N° 47 ¿How has student performance evolved over time?; N° 48 ¿Does math make you anxious?; N° 49 ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?; N° 50 Do teacher-student relations affect students' well-being at school?; N° 51 What do parents look for in their child's school?

Por lo tanto se ha considerado la irregularidad de los resultados, sobre todo porque otros programas de evaluación con similares pruebas han sacado resultados diferentes a los de PISA, el más claro fue con el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) menciona Abreu (2012).:

“Finlandia que obtuvo la primera posición en los PISA 2003 de matemáticas; en los TIMSS de 1999 de matemáticas quedó en el puesto 14 y en los TIMSS 2011 de matemáticas quedó en el puesto 8. En los PISA 2006 especializados en ciencias Finlandia obtuvo el primer puesto también, pero en los TIMSS de ciencias de 1999 Finlandia quedó en el puesto 10 y en los de 2011 en el 5. Finlandia no participó en los TIMSS de 2003 ni de 2007.”

“la Federación Rusa, Eslovaquia, la República Checa, Hungría y Eslovenia varían muy significativamente sus posiciones hacia arriba.”

“Contrario a lo que se podría pensar, en los PISA 2003 en la Federación Rusa y Eslovaquia un alto porcentaje de sus estudiantes respondieron correctamente los ítems que son más difíciles, esto es de nivel 5 y 6, y por encima del porcentaje en Finlandia. Pero en los niveles 1, 2, 3 y 4 que consisten básicamente en análisis espaciales de cubos, dados, cuadrados, fichas de dominós, identificación de patrones etc, (parecido a un test de inteligencia o psicológico) a estos 3 países les fue pésimo pero a Finlandia le fue excelente.”

Se ha considerado que PISA es un examen IQ. La similitud de preguntas y sobre todo su relación con “IQ and the wealth of nations” de Richard Lynn y Tatu Vanhanen que es la única obra que intenta comparar los IQ de los países, presenta las características mencionadas.

Además, otro de los puntos que han hecho variar los resultados y que ha llevado a la crítica de PISA es la comparación con las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los países que bajo el índice de Desarrollo Humano, concluyen

en nivel de rendimiento educativo. Como fue mencionado en la cita anterior, en los países con menor PIB coincide con los niveles menores en los resultados.

“Por otro lado, los países de Europa del Este (Eslovaquia y Hungría), al ser países de relativamente bajos ingresos, tendrían IQ más bajos y por eso les iría tan mal en los PISA (por debajo del promedio) y mucho mejor en los TIMSS (muy por encima del promedio), y el pésimo desempeño de la Federación Rusa en los PISA y excelente resultado en los TIMSS (muy por debajo del promedio de 500 puntos en los PISA y muy por encima del promedio de 487 en los TIMSS) se explicaría por los aún más bajos ingresos per cápita que en Eslovaquia y Hungría.” (Abreu, 2012)¹⁰²

En otro tema, PISA tiene grupos regionales además de encargar a una agencia nacional la administración del proceso (OCDE, 2006, p: 19):

“El Grupo Iberoamericano de PISA, GIP, nació en 2005 con el propósito de facilitar la cooperación, la reflexión y la ayuda mutua entre los países Iberoamericanos que participan en PISA, mejorar su contribución a la toma de decisiones técnicas y de política educativa del estudio, enriquecer los trabajos científicos que PISA exige e incorporar a los planteamientos, los análisis, la toma de decisiones y los propósitos de PISA, la sensibilidad y la consideración de las particulares circunstancias e intereses educativos de la región.

Una de las virtudes más destacadas del Informe GIP es precisamente la de hacer posible la comparación entre los resultados obtenidos por los distintos países y regiones participantes, independientemente del tamaño de sus poblaciones, de los currículos impartidos o de otras circunstancias fundamentales de sus sistemas educativos. El Informe GIP trata de ofrecer, precisamente, una perspectiva comparada de los resultados en PISA 2006 de los países iberoamericanos participantes en el mismo.

¹⁰² Para ver resultados de TIMSS consultar TIMSS (2003) y de parte de la UNESCO, SERCE (2008).

Cuadro 3.2 Países participantes en PISA 2006 y resultados globales

Ciencias			Matemáticas			Lectura		
	Media	E.T.		Media	E.T.		Media	E.T.
Finlandia	563	(2,0)	China Taipei	549	(4,1)	Corea	556	(3,8)
Hong Kong-China	542	(2,5)	Finlandia	548	(2,3)	Finlandia	547	(2,1)
Canadá	534	(2,0)	Hong Kong-China	547	(2,7)	Hong Kong-China	536	(2,4)
China Taipei	532	(3,6)	Corea	547	(3,8)	Canadá	527	(2,4)
Estonia	531	(2,5)	Países Bajos	531	(2,6)	Nueva Zelanda	521	(3,0)
Japón	531	(3,4)	Suiza	530	(3,2)	Irlanda	517	(3,5)
Nueva Zelanda	530	(2,7)	Canadá	527	(2,0)	Australia	513	(2,1)
Australia	527	(2,3)	Macao-China	525	(1,3)	Liechtenstein	510	(3,9)
Países Bajos	525	(2,7)	Liechtenstein	525	(4,2)	Polonia	508	(2,8)
Liechtenstein	522	(4,1)	Japón	523	(3,3)	Suecia	507	(3,4)
Corea	522	(3,4)	Nueva Zelanda	522	(2,4)	Países Bajos	507	(2,9)
Eslovenia	519	(1,1)	Bélgica	520	(3,0)	Bélgica	501	(3,0)
Alemania	516	(3,8)	Australia	520	(2,2)	Estonia	501	(2,9)
Reino Unido	515	(2,3)	Estonia	515	(2,7)	Suiza	499	(3,1)
República Checa	513	(3,5)	Dinamarca	513	(2,6)	Japón	498	(3,6)
Suiza	512	(3,2)	República Checa	510	(3,6)	China Taipei	496	(3,4)
Macao-China	511	(1,1)	Islandia	506	(1,8)	Reino Unido	495	(2,3)
Austria	511	(3,9)	Austria	505	(3,7)	Alemania	495	(4,4)
Bélgica	510	(2,5)	Eslovenia	504	(1,0)	Dinamarca	494	(3,2)
Irlanda	508	(3,2)	Alemania	504	(3,9)	Eslovenia	494	(1,0)
Hungría	504	(2,7)	Suecia	502	(2,4)	Macao-China	492	(1,1)
Suecia	503	(2,4)	Irlanda	501	(2,8)	Austria	490	(4,1)
Polonia	498	(2,3)	Francia	496	(3,2)	Francia	488	(4,1)
Dinamarca	496	(3,1)	Reino Unido	495	(2,1)	Islandia	484	(1,9)
Francia	495	(3,4)	Polonia	495	(2,4)	Noruega	484	(3,2)
Croacia	493	(2,4)	Eslovaquia	492	(2,8)	República Checa	483	(4,2)
Islandia	491	(1,6)	Hungría	491	(2,9)	Hungría	482	(3,3)
Letonia	490	(3,0)	Luxemburgo	490	(1,1)	Letonia	479	(3,7)

Ciencias			Matemáticas			Lectura		
	Media	E.T.		Media	E.T.		Media	E.T.
Estados Unidos	489	(4,2)	Noruega	490	(2,6)	Luxemburgo	479	(1,3)
Eslovaquia	488	(2,6)	Lituania	486	(2,9)	Croacia	477	(2,8)
España	488	(2,6)	Letonia	486	(3,0)	Portugal	472	(3,6)
Lituania	488	(2,8)	España	480	(2,3)	Lituania	470	(3,0)
Noruega	487	(3,1)	Azerbaiyán	476	(2,3)	Italia	469	(2,4)
Luxemburgo	486	(1,1)	Rusia	476	(3,9)	Eslovaquia	466	(3,1)
Rusia	479	(3,7)	Estados Unidos	474	(4,0)	España	461	(2,2)
Italia	475	(2,0)	Croacia	467	(2,4)	Grecia	460	(4,0)
Portugal	474	(3,0)	Portugal	466	(3,1)	Turquía	447	(4,2)
Grecia	473	(3,2)	Italia	462	(2,3)	Chile	442	(5,0)
Israel	454	(3,7)	Grecia	459	(3,0)	Rusia	440	(4,3)
Chile	438	(4,3)	Israel	442	(4,3)	Israel	439	(4,6)
Serbia	436	(3,0)	Serbia	435	(3,5)	Tailandia	417	(2,6)
Bulgaria	434	(6,1)	Uruguay	427	(2,6)	Uruguay	413	(3,4)
Uruguay	428	(2,7)	Turquía	424	(4,9)	México	410	(3,1)
Turquía	424	(3,8)	Tailandia	417	(2,3)	Bulgaria	402	(6,9)
Jordania	422	(2,8)	Rumanía	415	(4,2)	Serbia	401	(3,5)
Tailandia	421	(2,1)	Bulgaria	413	(6,1)	Jordania	401	(3,3)
Rumanía	418	(4,2)	Chile	411	(4,6)	Rumanía	396	(4,7)
Montenegro	412	(1,1)	México	406	(2,9)	Indonesia	393	(5,9)
México	410	(2,7)	Montenegro	399	(1,4)	Brasil	393	(3,7)
Indonesia	393	(5,7)	Indonesia	391	(5,6)	Montenegro	392	(1,2)
Argentina	391	(6,1)	Jordania	384	(3,3)	Colombia	385	(5,1)
Brasil	390	(2,8)	Argentina	381	(6,2)	Túnez	380	(4,0)
Colombia	388	(3,4)	Colombia	370	(3,8)	Argentina	374	(7,2)
Túnez	386	(3,0)	Brasil	370	(2,9)	Azerbaiyán	353	(3,1)
Azerbaiyán	382	(2,8)	Túnez	365	(4,0)	Qatar	312	(1,2)
Qatar	349	(0,9)	Qatar	318	(1,0)	Kirguizistán	285	(3,5)
Kirguizistán	322	(2,9)	Kirguizistán	311	(3,4)			
<i>Promedio OCDE</i>	<i>500</i>	<i>(0,5)</i>	<i>Promedio OCDE</i>	<i>498</i>	<i>(0,5)</i>	<i>Promedio OCDE</i>	<i>492</i>	<i>(0,6)</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>491</i>	<i>(1,2)</i>	<i>Total OCDE</i>	<i>484</i>	<i>(1,2)</i>	<i>Total OCDE</i>	<i>484</i>	<i>(1,0)</i>

Fuente: PISA, 2006

Para el presente informe, los países miembros del GIP han decidido realizar la comparación del siguiente modo (OCDE, 2009, p: 19-20):

- Países del GIP: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Uruguay. Se comparan con los de referencia.
- Países de referencia: Finlandia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Grecia, Italia, Japón, Corea, Kirguizistán y Qatar y promedios OCDE.
- Regiones brasileñas, españolas y mexicanas, que se comparan con los promedios OCDE y los de sus respectivos países.

En el caso de México (además de estar ubicada la OCDE) es coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) creada en el 2002 por decreto presidencial (por la reforma educativa de 2012; pasó a evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior).

En conclusión, PISA es un sistema de evaluación internacional que a la vez proporciona sugerencias para encaminar la educación a mejorar el desarrollo económico.

“la OCDE promovió una noción específica de la buena gobernanza en la educación centrada en la transparencia de los procesos de toma de decisión, las tecnologías de medición del desempeño educativo, las referencias internacionales de excelencia, los mecanismos para garantizar la calidad educativa, la utilización eficaz de los recursos públicos, entre otras. Cuestiones que responden sobre todo a la eficacia económica definida ésta como la capacidad de los sistemas educativos de dar respuesta al mercado de trabajo de la economía global.” (traducción propia, Rizvi y Lingard, 2012, p: 532-533).

PISA tiene parámetros cualitativos establecidos que sólo se enfocan en ver los conocimientos y habilidades que favorecen a la inserción laboral que le han dado fama a partir de la promoción del ranking por parte de la OCDE, las empresas y demás actores, sin embargo, poco profundiza en la calidad de la educación.

3.2.2 INTERESES GEOPOLÍTICOS DE LOS INDIVIDUOS, ESTADOS Y EMPRESAS.

Como una contraparte de EPT por parte de los EE.UU. que decidieron dar su peso y atribuciones en la educación a la OCDE y también, siendo PISA en especial un programa que se contraponía a la INE y a CERI, -hasta que después fueron adheridos-, tiene una gama extensa de fundamentos en su creación propia de una OIG tan cercana al funcionamiento del sistema internacional capitalista.

Dentro de los propósitos expuestos en el informe del año 2006 se menciona:

“A los 15 años, muchos alumnos se acercan a grandes transiciones de la educación al trabajo o a la educación superior. Su rendimiento en el colegio y su motivación y sus actitudes hacia las ciencias pueden tener una influencia significativa sobre sus caminos futuros en la educación y en el trabajo. Estos, a su vez, pueden tener un impacto no sólo sobre la carrera y las perspectivas salariales individuales, sino también sobre la efectividad con la que el capital humano se desarrolla y se utiliza en las economías y las sociedades de la OCDE” (OCDE, 2008, p: 67).

Más claramente, en el Informe correspondiente al año 2009, la OCDE plantea:

“Mientras que los resultados educativos son un fuerte predictor del crecimiento económico, la ganancia y el gasto en educación por sí solos no garantizan mejores resultados. En general PISA muestra que la imagen de un mundo claramente dividido entre países ricos y bien educados y países pobres con baja educación, es desactualizada. Este hallazgo representa a la vez una amenaza y una oportunidad. Es una amenaza para las economías avanzadas que no tendrán por siempre un ‘capital humano’ mejor que en otras partes del mundo. En tiempos de una profundización de la competencia mundial, estas economías tendrán que trabajar intensamente para mantener una base de conocimientos y habilidades que respondan a demandas cambiantes.” (OCDE, 2010, p: 3).

“Un análisis del tipo de tareas que son capaces de llevar a cabo los estudiantes del nivel 5 sugiere que quienes alcanzan este nivel serán trabajadores con conocimientos de ‘clase mundial’ del mañana por lo que la proporción de estudiantes del país que alcance este nivel es relevante para su futura competitividad económica” (OCDE, 2010 b, p: 52).

“El rápido crecimiento de la demanda de trabajadores altamente calificados ha dado lugar a una competencia global por el talento. Los altos niveles de habilidades son críticos para crear conocimientos, tecnologías e innovaciones, y por lo tanto son claves para el crecimiento económico y el desarrollo social. Mirar los mejores desempeños de los estudiantes en lectura, matemática y ciencia permite a los países estimar su futura masa de talento” (OCDE, 2010 b, p: 104).

Claramente las intenciones geopolíticas están basadas en la preparación de la mano de obra calificada para los acelerados acontecimientos globalizados por medio de la evaluación de sus competencias.

Con la instrumentación de la evaluación por medio de *rankings* establecen una forma “correcta” de llevar la educación de calidad y eficiencia relacionada con la “buena gobernanza” y el “desarrollo económico” de las naciones independientemente de la enseñanza humanizada y sólo en aspectos cualitativos con características propias de una enseñanza técnica y funcional.¹⁰³

¹⁰³ Rizvi y Lingard (2012, p: 532-533) señalan que “esta mirada técnica bajo el marco imperativo de la globalización plantea una perspectiva instrumental de la educación en función del desarrollo económico que forma sujetos sociales donde las redes de información desempeñan un papel crucial para sustentar las actividades del mercado. También indican que la OCDE se convirtió en la principal fuente internacional de expertise técnica en estadísticas educativas y que esa capacidad técnica privilegia un abordaje cuantitativo de la política y un enfoque de tipo costo- beneficio, soslayando discusiones más amplias a fin de promover una mirada centrada en la eficiencia y eficacia de las políticas educativas. De esta manera –continúan los autores “la OCDE promovió una noción específica de la buena gobernanza en la educación centrada en la transparencia de los procesos de toma de decisión, las tecnologías de medición del desempeño educativo, las referencias internacionales de excelencia, los mecanismos para garantizar la calidad educativa, la utilización eficaz de los recursos públicos, entre otras. Cuestiones que responden sobre todo a la eficacia económica definida ésta como la capacidad de los sistemas educativos de dar respuesta al mercado de trabajo de la economía global.”

La OCDE indica que la finalidad de PISA es proveer información para permitirles a los países evaluados:

- adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE, 2015)
- orientar la política nacional, tanto en relación con los programas escolares y la labor de los docentes como en relación con el aprendizaje de los alumnos y (...) definir y materializar los objetivos educativos, a través de métodos innovadores que reflejen las competencias consideradas fundamentales para la vida de los adultos (OCDE, 2008, p: 3).

En el documento “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve” agrega:

PISA examina el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, hasta cierto punto, la efectividad de los sistemas educativos. Su ambición es evaluar el éxito con relación a los objetivos subyacentes (definidos por la sociedad) del sistema educativo, y no con relación a la enseñanza de un cuerpo de conocimientos determinado” (OCDE, 2000, p: 7).

El anterior párrafo deja en términos generales las intenciones que pueden prestarse a variadas conclusiones, tanto la “efectividad de los sistemas educativos”, como la “ambición” de evaluar en un sentido alejado y comparativo.

Se vuelve a establecer que la relación de la “efectividad” y la “calidad” que ambos no son determinaciones exactas y son vagamente entendidas dentro las sugerencias dadas en los informes resultantes que es restringida a los resultados de aprendizaje y los factores contextuales que inciden en ellos o que podrían sesgarlos o explicarlos.

En cuanto a la evaluación Tiana Ferrer (1997, p: 6) plantea que:

“la evaluación es un recorte de la realidad y que este recorte tiene una intencionalidad; citando a Shadish, Cook y Leviton señala que la evaluación es un acto político en un contexto en el cual el poder, la ideología y los

intereses son primordiales e influyen sobre las decisiones más que la información procedente de la evaluación' y que 'incluso cuando los resultados de la evaluación y las decisiones de los gobiernos coinciden, los primeros sirven muchas veces para justificar decisiones tomadas a partir de otros criterios. Los ejemplos de un uso instrumental, inmediato y frecuente de la evaluación son todavía bastante raros." (Shadish, Cook y Leviton, 1995, p: 448-449)

En este sentido Neirotti (2005, p: 15).indica que el aspecto político de la evaluación, es el que tiene que ver con los actores, las instituciones, sus valores e intereses y hace hincapié en la importancia de "saber quiénes son los actores que están involucrados en la intervención, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, qué persiguen, cómo van a participar y con qué grado de involucramiento, qué grado de participación tienen en la evaluación"

En las revista "PISA in Focus" muestra las sugerencias internacionales "según los resultados de las evaluaciones" que como se destacó han sido cuestionables por las comparativas con otros sistemas internacionales de evaluación. Dentro de ellas, considerar preponderante el sector privado, la especialización, la delimitación de las tareas para la calidad y la educación financiera son tópicos tendientes a una dirección claramente deseada para el sistema neoliberal.

Nuevamente, PISA es una combinación entre un "examen de inteligencia" y por otro lado tiene una similitud a los requisitos solicitados por las empresas para formar parte su mano de obra.

PISA, es un peso preponderante (y ha aumentado su número de interesados al igual el número de entidades que lo cuestionan) ante la sociedad internacional el destacar los niveles educativos y puede ser un peso grande a la inversión en un país y a la calidad de los recursos humanos.

"No se trata de la élite, los pobres son quienes se ven afectados por la globalización, son ellos los que van a perder sus puestos de trabajo porque no

se están manteniendo al día con las habilidades del otro lado del mundo.”, argumenta Andreas Schleicher de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE).¹⁰⁴

En cuanto a los actores, volvemos a tratar a EE.UU., junto con todas las empresas interesadas para que estas mismas sepan sobre los rangos de calidad de la mano de obra pero también para replantear la educación de los países dirigidos a sus requerimientos.

Un ejemplo destacable de ello es que fue Alemania, principal país en vivir los efectos de PISA al reformar sus políticas educativas, consecuentemente toda la Unión Europea se integrara a dicho programara (oportuno dado que veían con escepticismo a la OCDE dado que ellos estaban en el proceso de integración de sus propias acciones económicas y de evaluación educativa).

Este hecho, no sólo significa la aceptación de PISA sino la incorporación de las empresas a los países con otros planes adheridos, como en el caso de la UE con el Plan Tuning, de la incorporación de BM y FMI a partir de su apoyo con programas especiales para la educación (tratado en EPT) y la reforma de las políticas educativas nacionales (vista en el próximo capítulo).

El ejemplo más concreto, el BM maneja cuatro tipos distintos de préstamos, controlando aspectos de inversiones, desarrollo institucional y políticas públicas de aproximadamente en 150 naciones.

1. Préstamos para proyectos
2. Préstamos sectoriales, vía BIRF y AIF para todo un sector de la economía de un país, es decir, energía, agricultura, etcétera.

¹⁰⁴ En PISA 2012, los diez mejores lugares fueron Shanghái (613 puntos); Singapur (573); Hong Kong (561); Taipei (560); Corea del Sur (554); Macao (538); Japón (536); Liechtenstein (535); Suiza (531); Holanda (523). Y los peores lugares: Chile (lugar 51 con 423 puntos); México (lugar 53 con 413 puntos); Uruguay (puesto 55 con 409 puntos); Costa Rica (lugar 56 con 407 puntos); Brasil (lugar 58 con 391 puntos); Argentina (lugar 59 con 388 puntos); Colombia (lugar 62, con 376 puntos); Perú (último puesto, lugar 65 con 368 puntos).

3. Préstamos Institucionales: para la reorganización de instituciones gubernamentales para libre comercio y obtener el acceso sin restricciones, de las empresas transnacionales (ETN), a los mercados y regiones (sirven para cambiar las estructuras gubernamentales sin aprobación parlamentaria, bajo las directrices del Banco).
4. Préstamos de ajuste estructural: para aliviar la crisis de la deuda externa con el fin de convertir los recursos económicos nacionales en producción para la exportación y fomentar la entrada de las empresas transnacionales en economías restringidas.

Para solicitar dichos préstamos, deben llenar los requisitos necesarios para considerarlo un “país apto”, dentro de ellos, usan como referencia de su análisis los resultados de PISA, es decir, Banco Mundial aporta dinero a los países, también a la OCDE porque tienen la misma línea del crecimiento económico, aquellos países integrados en PISA, se comprometen a mejorar sus resultados, a cabo este organismo junto a BM, le prestan asesoría y apoyo económico.

PISA está conducido por una Junta de Gobierno (JGP) integrada por representantes de todos los miembros de la OCDE y de los países asociados al Programa. En América Latina, Chile y México son los dos únicos países de América Latina que son miembros de la OCDE (estrechamente relacionada con las políticas estadounidenses). Cada estado miembro y cada estado asociado a PISA tienen un representante en la JGP, designado por el ministerio de educación. Los demás estados que participan en PISA participan de la JGP en calidad de “observadores” por lo que deberán aceptar los resultados.

Dentro del Consorcio Internacional PISA que según indican sus informes está formado por instituciones de Australia, Países Bajos, Japón y una empresa de Estados Unidos, entre otros presta a que se direccionen a sus propios enfoques (en competencias, y la economía neoliberal).

Aunque formalmente los países participantes en PISA tienen la facultad de realizar pedidos o sugerencias de cambio y ajustes al Programa, la posibilidad real de

introducir modificaciones es acotada y se relaciona con la capacidad política de hacerlo, es decir, el peso que tienen en la OCDE que es significativa por su PIB y preponderancia en el sistema internacional.

Para entender su peso geopolítico, sólo se debe replantear los antecedentes coyunturales, entendiendo que la OCDE fue resultante del término de la Guerra Fría y era la demostración implícita del dominio del “bloque capitalista” en la ONU, apoyado por el bloque occidental y estrechamente relacionado al GATT en América Latina.¹⁰⁵

Dentro de los resultados de las evaluaciones, Asia ha tenido el papel principal, y le secunda europeos y después EE.UU. eso, podría considerarse una contradicción pero no si el caso es que está dirigida a la población, a la mano de obra calificada por medio de las escuelas, en fin, es una “sugerencia” que pesa a los países que buscan una mejor posición en el sistema-mundo.

En lo que respecta a las empresas, la OCDE, ha adoptado para PISA, la alianza con dicho sector por medio de las “asociaciones público-privadas”, las cuales al igual que la UNESCO donan y proponen, la diferencia es que tienen más peso por sus intereses en tener recursos humanos competentes. Cabe añadir que la OCDE tiene un Consejo Consultivo Empresarial e Industrial, mismo que integra a diversas cámaras y corporativos¹⁰⁶. Es importante destacar que la mayoría de las empresas son europeas.

Con respecto a la medición de la sensibilidad, está con base al nivel económico de los países, no necesariamente por los lugares del *ranking*, en el caso de la vulnerabilidad, se mide por las sugerencias directas dadas de la OCDE a los países.

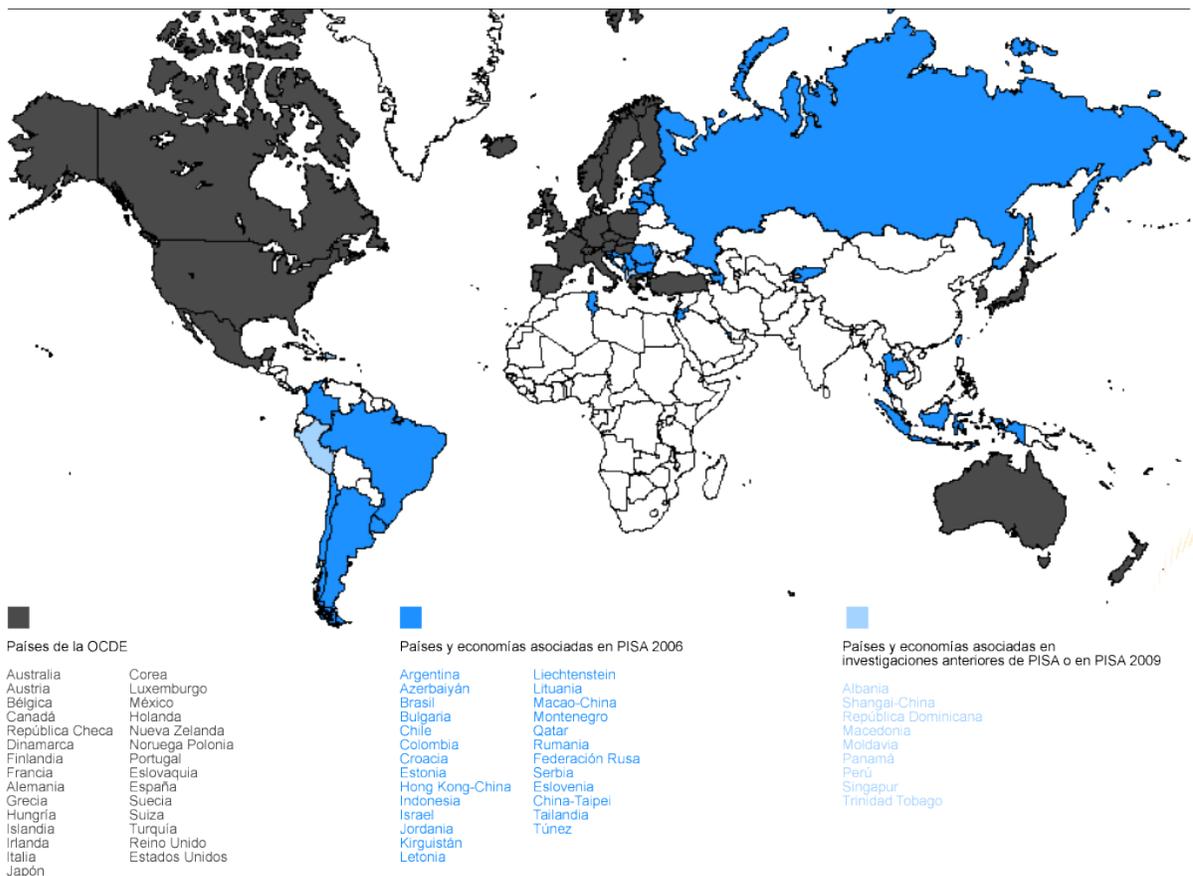
¹⁰⁵ La OCDE (anteriormente OECE) estaba encargada de las estadísticas para las OIG como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el BM, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y el FMI (concebido en un principio, con el fin de ayudar a las naciones europeas en la reconstrucción de las ciudades durante la posguerra, poco a poco fue ampliando sus funciones, creándose más organismos que funcionarían paralelamente a este) hoy en día denominados todos ellos dentro del Grupo del Banco Mundial (GBM).

¹⁰⁶ Ver BIAC (2016)

En cuanto a los especialistas, sin mucho que decir, viene de la mano con el Consorcio, donde no todos los países lo dirigen.

Para finalizar este apartado, las posiciones concluyentes en geopolítica en el sistema internacional con respecto a PISA, se presenta por los integrantes de la OCDE y dentro de ellos, los que coordinan el programa.

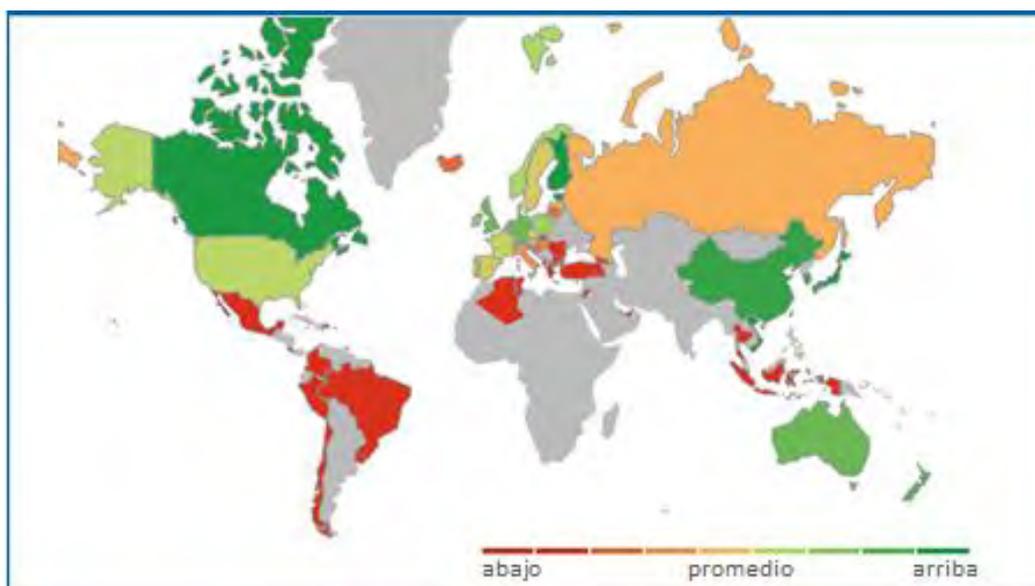
Mapa 3.2 Países miembro de OCDE y participantes de PISA



Fuente: OCDE (2015)

Como puede observarse en el mapa, los países miembros de la OCDE no son todos los que integran la prueba PISA, además, las principales economías son EE.UU y Europa. Ahora, en el caso de las calificaciones (ver Mapa 3.3), América Latina y África fueron las regiones con peores calificación, mientras que Europa, América del Norte y algunos países de Asia tuvieron los mejores desempeños.

Mapa 3.3 Resultados PISA 2015



Y en el caso de la sensibilidad y vulnerabilidad, la relación más estrecha con México, es con EE.UU y UE. Los aspectos para medirlo (visto concretamente en el próximo capítulo) son: deuda, niveles económicos, aportaciones a la OCDE, empresas de su nación que aportan a la OCDE y calificaciones en PISA.

3.3 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE “EDUCACIÓN PARA TODOS” Y EL PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS.

Las similitudes de EPT y PISA abarcan, el tipo de actores involucrados (EE.UU. y Europa) como la sintonía con los requerimientos del sistema internacional capitalista.

Por otro lado, en la UNESCO llega a ser contradictoria sus características, ocasionada por la amplia aceptación de otros grupos con los que no está de acuerdo EE.UU, por ende, pueden verse escuelas de pensamiento diferentes y objetivos generales que en los informes varía mucha las propuestas.

La OCDE en su totalidad fue creada y ha sido manejada por los EE.UU. en reacción en el tema de la educación por los grupos políticos y diferencias con la UNESCO.

Iniciaron ambas políticas educativas en el 2000, justificada la UNESCO por los ODM pero coincidentes en esa fecha por requerimiento del BM y el FMI.

Es decir, prolongadamente el intervalo de diferencia entre ambas fue estrechándose, tan claramente ejemplificado en el último foro 2015 de EPT y evidente en PISA in focus del 2015 con la prospectiva del próximo ciclo de evaluación.

“La idea de considerar en la evaluación las competencias básicas en lugar de los aspectos exclusivamente cognitivos de las distintas áreas del currículo se fue generalizando a partir de los años noventa. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, presidida por Jacques Delors –La educación encierra un tesoro (UNESCO, 1996)–, planteó cuatro pilares que se consideran fundamentales para la educación: aprender a conocer (dominar los instrumentos del conocimiento), aprender a hacer (adquirir las competencias personales para desenvolverse como ciudadano), aprender a ser (alcanzar el máximo desarrollo posible como persona) y aprender a convivir y a trabajar en comunidad. Además, el Informe destacó el valor y la importancia del desarrollo emocional de los individuos y cómo se deben fomentar los aprendizajes en este sentido.” (OCDE, 2009, p: 16)

Otro de los aspectos, son las empresas y los especialistas, en ambas son similares, que en la UNESCO se da de forma indirecta por medio de donatarias y las OIG financieras y en la OCDE después del establecimiento de programas, se tiene incidencia directa pero regulada por BM. Los especialistas, tienen una escuela de pensamiento común, las competencias, la educación de calidad (concepto de la educación privada) y una cercanía al informe Delors.

El peso público de PISA es comparablemente mayor al de EPT pero para los docentes, administrativos la información proporcionada por el segundo caso es recurrente y reconocido, por ello, no es de sorprender que del 2012 hasta el año actual, PISA mencionara a EPT y viceversa, y a la vez acordado con las OIG financieras y las empresas que generan impacto en determinadas regiones y países.

En conclusión, ambas tienen como objetivo, el desarrollo de la mano de obra calificada para el capitalismo, en el caso de PISA es uno de sus objetivos principales, mientras que para EPT, se complementa con los ODM que incluye la erradicación de la pobreza y las malas condiciones humanas.

Para el próximo capítulo, se desglosará el análisis de los datos aquí expuestos, ya centrados en México, por lo tanto, se medirá el grado de sensibilidad y vulnerabilidad de ambos con relación a las empresas y países con quienes tiene más cercanía, EE.UU y UE.

CAPÍTULO IV. GEOPOLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS APLICADAS EN EL CASO DE MÉXICO

México es un país semi periférico cercano al hegemón, Estados Unidos. Alrededor de su historia, está envuelta de una multiculturalidad regional conquistada por diferentes países que han impuesto su propia educación.

No es de exceptuar que en la actualidad es un hecho común que las políticas educativas de otros OIG y países, son acuñadas por el Estado en turno, circunstancia llevada a cabo dentro de un desorden que afecta su efectividad.

México es un país que no se excluye de la incorporación del sistema internacional capitalista, neoliberal; incluso anticipado y demarcada que otros países de América Latina. Centrada en la “educación de calidad” y la búsqueda del reconocimiento internacional se ubica en una cresta baja de su condición, con deudas constantes y sus continuas solicitudes de apoyo a las OIG y países, principalmente a Estados Unidos.

Además, tiene desde los años 80’s que México ha incorporado las políticas educativas internacionales a sus reformas educativas y la reestructuración institucional de la Secretaria de Educación Pública. Pero es en el 2000 que con la elaboración de EPT y PISA vino una oleada mayor a las anteriores.

4.1 LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2000 AL 2015 EN MÉXICO.

Las reformas educativas de México a partir del 2000, como se podrá destacar en los próximos apartados estaban estrechamente vinculados con las políticas educativas internacionales que tomaban al pie de la letra los objetivos, evaluaciones y sugerencias consecuentes. Pero, la transición de su recibimiento a su adecuación a nivel institucional ha tenido espacios en blanco que ha dificultado su aplicación.

Otro detalle importante a destacar son los planes sexenales que depende su seguimiento por el partido político en la presidencia y la mayoría partidista en el poder legislativo, evidente en la transición del PAN (2000- 2012) al PRI (2012- 2015).

Además, EPT dentro de sus objetivos da prioridad tener un porcentaje alto por lo menos en la educación básica; y PISA realiza los muestras a los de 15 años, es decir, a nivel secundaria (con una reciente modalidad para la media superior) e implícitamente, por argumentos sugerentes de mejorar las competencias laborales técnicas, la ciencia y tecnología y el sector privado, que conlleva a tener su seguimiento en la educación superior.

Como nota aclaratoria, en este capítulo se trata el proceso de recibimiento de las políticas educativas internacionales por el sistema educativo mexicano a nivel institucional, la Secretaría de Educación Pública, con sus respectivas reformas educativas y demás regímenes que complementa la intención principal, de entender la relación (institucionalmente) entre los actores involucrados y más destacados en elaborar las EPT y PISA con la SEP y en qué forma se procesada para volverlas reformas educativas.

4.1.1 PROCESO DE ELABORACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS MEXICANAS Y SU RELACIÓN CON “EDUCACIÓN PARA TODOS” Y EL PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS.

Después de las reformas estructurales de los años pasados, converge en el 2000 las elecciones con la alternancia en el poder del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido Acción Nacional (PAN) con la fecha de publicación de PISA y EPT.

En continuidad con la apertura neoliberal, la educación amplió sus características. Se presentó al público en programa sexenal del sector educativo denominado el “Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”.

Del Programa Nacional de Educación, se produjo el documento “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006 (Coordinación del Área Educativa, 2000)”, que se generó entre el Secretario de la SEP, Reyes Tamez, con grupos de trabajo con la integración de cada área del ministerio y del magisterio, y con los padres de familia y la sociedad. El programa se desglosó en:

1. *El punto de partida, el de llegada y el camino.* Relacionada con el Plan Nacional de Desarrollo; se propone un “pensamiento educativo para México” con periodo del 2001 al 2025 a la supuesta vanguardia del siglo XXI. Los mecanismos determinados para llegar a los objetivos fijados fueron la evaluación, el seguimiento y la rendición de cuentas.
2. *Reforma de la gestión del sistema educativo.* Son los puntos comunes a todos los tipos, niveles y modalidades educativos de la estructura (la organización del sistema educativo; su financiamiento; los mecanismos de coordinación, consulta de especialistas y participación social), el marco jurídico, y varios asuntos relativos al conocimiento del sistema educativo, su evaluación y su gestión integral.
3. *Subprogramas sectoriales.* De educación básica, media superior, superior y para la vida y el trabajo.

En el “pensamiento educativo para México”, se introdujo concepciones educativas fundamentales, explícitos o implícitos, relacionados con la ciudadanía democrática y el futuro laboral; así también, con el deslindamiento de un pensamiento impositivo.

“La construcción de un pensamiento educativo que oriente la política pública no es, por supuesto, una tarea exclusiva del gobierno; es también una tarea colectiva de maestros y académicos, de educadores y estudiosos de la educación: filósofos, historiadores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos y otros investigadores. El gobierno apoyará dicha tarea si promueve el desarrollo de instituciones educativas y académicas fuertes y, en general, en la medida en que fomente las condiciones que propicien el estudio, la investigación, la reflexión y el diálogo respetuoso. Buscando

promover esa reflexión y ese diálogo, se presentan algunos elementos centrales del pensamiento educativo en que se basa el proyecto que contiene este Programa Nacional de Educación 2001-2006” (SEP, 2001, p: 40).

Otros temas la justicia y la equidad educativa; la educación y la identidad (multiculturalidad), la responsabilidad pública sobre la educación; la innovación educativa en la sociedad del conocimiento, y a la complejidad del cambio educativo en la globalización forman el discurso geopolítico (del conocimiento) basado en EPT y los ODM que es instaurado en el Programa.

La prospectiva del Programa es presentada por el “Enfoque Educativo para el Siglo XXI”:

“En 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México.

Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados a sus responsabilidades, del uso de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación.

El Sistema Educativo será una organización que aprenderá de su entorno y se adaptará rápidamente a sus cambios, con una estructura flexible y diversificada, que corresponderá a un auténtico federalismo. Incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo; articulará los tipos, niveles y modalidades, y las escuelas e instituciones del sistema entre sí y hacia el exterior; contará con órganos de consulta efectivos, con un marco

jurídico funcional, y con la participación y el apoyo de toda la sociedad” (SEP, 2001, p: 71).

El Programa es la ante versión del “Modelo Educativo Siglo XXI” que afirma que el modelo a utilizar es el basado en competencias y la calidad educativa.

Sobre el segundo apartado acerca de la estructura, el documento ofrece planteamientos para mejorar la calidad de las escuelas (una de las principales acciones fueron la creación del programa de Escuelas de Calidad (PEC)). Se dieron prioridad a los sistemas y el desarrollo de una cultura de planeación y la capacidad de una gestión moderna y eficiente de la educación en todos sus niveles y en todos los estados. Caracterizada por promover la privatización y la descentralización.

Para la descentralización sugirió la creación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, el Consejo de Especialistas que apoye la toma de decisiones de la SEP en estrecha relación con actores externos.

Fue en este sexenio que se creó el Programa Especial de Ciencia Y Tecnología (PECYT) y la conformación de programas relacionados en el tema por parte de CONACYT que revela las críticas recibidas en el 2006 y 2009 por PISA en los medios de calidad para mejorar los niveles de ciencia y tecnología.

Sobre los Subprogramas, en particular en la educación media superior que comprende el bachillerato y la formación técnica equivalente, tuvo una atención especial justificada por los requerimientos correspondientes a las demandas internacionales encaminadas a la edad promedio de entrada al mercado laboral; vista igualmente por la instauración del subprograma la educación para la vida y el trabajo llevada por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) que incluye la alfabetización y educación básica para adultos.

En la educación superior se encaminó a partir del documento prospectivo elaborado hace dos años por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, con el título “La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas

estratégicas de desarrollo” (ANUIES, 1999) dentro de lo que da importancia al crecimiento cuantitativo de instituciones de educación superior y de forma sugerente exhorta al sector privado, mismo que se argumenta en el apartado primero, como la descentralización.

Finalmente el punto específico relacionado con PISA se ubica al Sistema Nacional de Indicadores de la Presidencia de la República, que cubre distintos aspectos fundamentales de todos los sectores de la administración pública, así del sistema más completo de indicadores educativos que las autoridades educativas requieren para sustentar sus decisiones. Además, el punto incluye consideraciones sobre la importante noción de rendición de cuentas, que debe precisarse puntualizando quién debe rendir cuentas, ante quién y sobre qué.

Para enlazar PISA con el sistema educativo mexicano, se dieron varias reformas a nivel jurídico en la Constitución y los Reglamentos, dentro de ellas, hacer obligatoria la secundaria; y para el recibimiento de las sugerencias y la vigilancia del proceso, se instituyó en el 2002 el Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa (INEE), con la tarea de ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior. Por esta misma institución se ramificaron las evaluaciones nacionales como ENLACE y EXCALE.

En 2004, el INEE aplicó las pruebas nacionales de lectura y matemáticas a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria y comenzó a desarrollar una nueva generación de pruebas para su aplicación a partir de 2005. Los resultados de esas aplicaciones, así como los de las pruebas PISA 2003 de la OCDE, se difundirán a fines de 2004.

El Programa establece la meta de llegar en 2006 al 8% del PIB destinado a educación, y el desarrollo de criterios de distribución que reduzcan progresivamente la inequidad de la distribución entre los estados de la República y hagan más eficiente su uso. Pero sólo alcanzó como máximo en todo el sexenio del 5.1% en el 2003, como se ve a continuación:

Cuatro 4.1 Gasto público en educación y en educación básica como proporción del PIB (1993-2010)

	Gasto público en educación		Gasto público en educación básica	
	Millones \$	% PIB	Millones \$	% PIB
1993	62,408	4.1	25,715	1.7
1994	73,292	4.2	33,747	1.9
1995	85,858	4.0	40,470	1.9
1996	122,947	4.2	54,326	1.8
1997	155,890	4.2	71,844	1.9
1998	192,124	4.3	101,274	2.3
1999	227,910	4.2	119,519	2.2
2000	276,436	4.3	144,719	2.3
2001	311,175	4.7	160,593	2.4
2002	344,332	5.1	177,285	2.6
2003	386,716	5.1	198,579	2.6
2004	416,161	4.9	209,492	2.4
2005	464,030	5.0	226,579	2.4
2006	503,724	4.9	253,241	2.4
2007	543,584	4.8	266,944	2.4
2008	600,986	4.9	295,277	2.4
2009	636,703	5.4	299,671	2.5
2010	696,119	5.0	314,729	2.4
2011	751,303	5.4	336,839	2.4

Fuente: INEGI, 2012 (Anexo estadístico del Sexto Informe Presidencial 2012)

Educación Para Todos, dada su generalidad, es sólo una base de ideales que viene inmerso en los documentos, ya que la mayoría de las citas y frases son derivadas de los Informes EPT y el Marco de Acción de Dakar, pero, la única acción sólida a llevar es la educación básica, sin embargo, no le dan el peso adecuado a diferencia de la educación media superior.

Puede concluirse de este periodo de reformas del 2001-2006 que fue por un lado la continuidad de las políticas de los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, de 1989 al 2000, que reflejaban el inicio de la descentralización, el concepto de educación de calidad¹⁰⁷ y la rotunda apertura neoliberal con una estrecha relación

¹⁰⁷ El discurso resulta interesante: sin abandonar los propósitos modernizadores de la década anterior, se pretende buscar al mismo tiempo la calidad y la equidad, como señala el subtítulo mismo del documento. El ideal que se busca es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que nos acerquen a los de los países más desarrollados con los que la globalización

a las OIG financieras; y por el otro, es la entrada de políticas educativas específicas de UNESCO y PISA con exigencias de parte de los actores externos.

Para el siguiente sexenio con el presidente Felipe Calderón se presentó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012¹⁰⁸ con el mismo rumbo al periodo anterior. De acuerdo a este PND, la calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.¹⁰⁹

La causa de insistencia los temas del sexenio pasado fue por los resultados de las evaluaciones de PISA. Desde el 2000, no alcanzó el promedio de 500 puntos, (siendo el año cuando se alcanzaron las mejores puntuaciones en los tres ámbitos de evaluación) sólo hubo un incremento en el promedio del 2006 con respecto al año 2003, sobre todo en lo que se refiere en matemáticas, alcanzando 21 puntos adicionales, sin embargo sólo 5 puntos en ciencias y 10 en lectura (ver Cuadro 4.2).

Cuadro 4.2 Resultados globales PISA 2006. Puntuaje obtenido y posición

Países	Lectura		Matemáticas		Ciencias	
	Puntos	Lugar	Puntos	Lugar	Puntos	Lugar
Total Internacional	446		454		461	
Total OCDE	492		498		500	
México	410	44	406	48	410	49
China	496	22	549	1	532	8
Francia	488	28	496	28	495	29
Uruguay	413	44	427	43	428	45
Turquía	447	39	424	45	424	47
Chile	442	40	411	48	438	42
Brasil	393	51	370	55	390	54
Túnez	380	53	365	55	386	55

Fuente: INEE, PISA, 2006.

nos obliga a interactuar, al tiempo que reducir las desigualdades ancestrales de la sociedad mexicana y fortalecer su identidad multicultural (Martínez, 2001).

¹⁰⁸ Los ejes del PND son: Eje 1. Estado de Derecho y seguridad; Eje 2. Economía competitiva y generadora de empleos 81 Economía y finanzas públicas; Eje 3. Igualdad de oportunidades; Eje 4. Sustentabilidad ambiental; y Eje 5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

¹⁰⁹ Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

Para esta ocasión se expuso el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” con objetivos específicos relacionados con el Plan Nacional de Desarrollo¹¹⁰.

Cuadro 4.3 Alineación de objetivos sectoriales con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y con las metas de la visión 2030.

Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012	Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012
Objetivo 1 Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 5 del Eje 2; 9 y 16 del Eje 3 del PND.
Objetivo 2 Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 13 del Eje 2; 10, 11,15, 16, 17 y 20 del Eje 3 del PND.
Objetivo 3 Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 5 del Eje 2; 11 del Eje 3; del PND.
Objetivo 4 Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 11, 12, 16 del Eje 1; 12 y 20 del Eje 3; 14 del Eje 4; 3 del Eje 5 del PND.
Objetivo 5 Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 5 del Eje 2; 1, 13 y 14 del Eje 3 del PND.
Objetivo 6 Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 10, 13 y 14 del Eje 3; 5 del Eje 5 del PND.

Fuente: SEP, 2007, p: 13.

Para el 2007, se publicaron los resultados de PISA y la OCDE, donde se externalizan determinadas sugerencias, primeramente, que para países como México, la inversión anual en educación debe alcanzar los niveles medios de los países que integran esta organización que es de 8% del Producto Interno Bruto (PIB), segundo, expresó que la mejor educación era del sector privado por lo que debía darse prioridad. A pesar de la propuesta presupuestaria de parte del poder ejecutivo, el poder legislativo lo rechazó, y tuvo un máximo de 5.4% evidente en el cuadro 4.1.

De la evaluación ENLACE, hecha para mejorar los resultados en PISA tuvo resultados deficientes: “En los últimos cuatro años el índice de insuficiencia en el nivel primaria en el área de español disminuyó del 78.7% al 63.1%, en matemáticas del 82.4% al 66.1%. En secundaria en el área de español 95.8% al 88.8%, en español de 85.3% al 82.1%. Mientras que en el nivel medio superior la reducción en habilidad matemática fue del 84.3% al 79.6% y en habilidad lectora de 47.7% a 42.7%.” (ENLACE, Básica y Media Superior. Resultados 2010).

El resultante: Según reportes de la OCDE (2010), -México es el segundo país con el índice PIB más bajo dentro de la organización-.

El país tiene el mayor porcentaje de población en edad escolar (que va al alta) en comparación a los otros países miembros de este organismo que va a la baja. “En México para el año 2010 la población en edad escolar entre 6 y 19 años es de 15,248,895” (Estadísticas INEGI 2010I).

Dentro de las sugerencias coincidentes de PISA y EPT se dio especial sugerencia a la profesionalización docente y el avance, nuevamente, en la ciencia y tecnología.

“Según la OCDE el país destina solamente entre el 0.39% y 0.4% a la ciencia y tecnología; por tal motivo México ocupa el último lugar dentro de la organización en cuanto a este rubro. Mientras que el promedio que destinan otros países es del 2.3% del PIB.” (OCDE, 2010)

Y en el punto de profesionalización, a partir del 2009 se creó el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (en sustitución del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en Servicio).

Actualmente, con la entrada a la presidencia federal nuevamente del PRI, con Enrique Peña Nieto en el 2012, se dio una reforma educativa más polémica en lo que respecta a la eficacia de la docencia. En palabras de la presidencia menciona: “En la era global, altamente competitiva y exigente, la formación de excelencia es la puerta de entrada hacia una sociedad exitosa y plenamente desarrollada” discurso que continuaba con lo proyectado por las OIG.

Primeramente, se modificó los artículos 3, 4, 9, 37, 65 y 66; 2 y 13 de la Ley General de la Educación donde generaliza todos los derechos y obligaciones que tienen la población y el gobierno hacia este tema.

Se añadieron leyes secundarias basadas en las primeras (SEP, 2013):

- 1) Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Sobre el cumplimiento de los requisitos competentes para ser maestro.
- 2) Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Sobre la evaluación de los estudiantes
- 3) Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Sobre los derechos y obligaciones de los docentes.
- 4) Ley de Coordinación Fiscal para crear el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE).

Las reformas a esta Ley disponen:

- 1) La creación del Sistema de Información y Gestión Educativa, en el que se reunirá la información de los componentes del Sistema Educativo Nacional, incluyendo datos sobre escuelas, profesores y alumnos.

- 2) El fortalecimiento del programa de desarrollo profesional de docentes, buscando la mejora permanente de los profesores, permitiéndoles su desarrollo profesional.
- 3) La revisión del modelo educativo, para dar cumplimiento a la obligación de garantizar la calidad en la educación. Esto incluye la revisión de planes y programas, los materiales y los métodos educativos.
- 4) Para lo anterior, la Secretaría de Educación Pública realizó 18 foros regionales y 3 nacionales, para consultar a los actores involucrados y a todo interesado en aportar propuestas para mejorar el modelo educativo en educación básica y media superior y la educación normal.
- 5) La actualización del Sistema de Participación Social, en el que se privilegia la intervención de los padres de familia.
- 6) El fortalecimiento el Instituto Nacional para la Evaluación dándole autonomía.

Algunos otros cambios complementarios fueron: el aumento a 12,000 horas al año de asistencia de docentes y alumnos (400 horas más de las existentes); y la prohibición de la venta de comida “chatarra” en escuelas.

Con apoyo de la OCDE, la reforma establece en el texto constitucional la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación obligatoria —preescolar, primaria, secundaria y ahora, media superior. Para ese singular propósito se tienen tres grandes ejes de acción:

- 1) Lograr que los alumnos sean educados por los mejores maestros. Con ese fin se crea el Servicio Profesional Docente.
- 2) Hacer de la evaluación objetiva, transparente e integral un instrumento eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, la reforma crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que será coordinado por el INEE y la constitución del propio Instituto, como órgano constitucional autónomo y máxima autoridad en materia de evaluación.
- 3) Mejorar las condiciones para la formación integral de todos los alumnos del país. Con este fin, la reforma también incluye un mandato para que se

fortalezca la autonomía de gestión de las escuelas, y se instituya un sistema nacional de información y gestión educativa.

Con la justificación de que la baja calidad educativa es causada por:

- Un modelo de enseñanza-aprendizaje que no desarrolla las capacidades creativas y productivas, ni las habilidades cognitivas, físicas y sociales que necesitan los niños del siglo XXI.
- Limitado número de horas efectivas de estudio en el ciclo escolar.
- Inequidad de acceso y condiciones, en contra de las zonas rurales aisladas.
- Rezago en la incorporación de TIC's al proceso educativo.
- Insuficiente autonomía de gestión de las escuelas.
- Incentivos ligados a "insumos" y no a resultados de logro educativo, y falta de acuerdos en torno a la calidad educativa y la evaluación de los maestros.
- Falta de capacitación y acompañamiento a maestros y directores, así como de evaluación docente.
- Problemas de suficiencia, equidad, eficiencia y transparencia en el gasto.
- Incapacidad de los actores para construir una política educativa de Estado.

Por medio de la INEE, órgano regulador de los pedimentos y muestreos de PISA y las sugerencias de parte de la OCDE que han ido de la mano como bien se puede representar.

Hasta el año 2015 no se han cumplido las metas cuantitativas de PISA que lleva la evaluación del 2012 y el reciente 2015.

En lo que concierne a EPT que reafirmamos es un fundamento discursivo, parte de la geopolítica del conocimiento, concluyó el periodo de prueba del 2000 al 2015 con resultados deficientes y con nuevos enfoques. México sólo cumple dos de los seis objetivos educativos, sólo Cuba en América Latina pudo alcanzar las metas.

4.1.2 ACTORES PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA INCIDENCIA DE LAS OIG CONSECUENCIA DE PISA Y “EDUCACIÓN PARA TODOS”.

La base de los actores nacionales que fungen de especialistas y encargados de recibir las recomendaciones de las OIG es el INEE y para la creación de las reformas educativas, se complementa con el gabinete de la SEP, el Consejo de Especialistas y el CONACYT, principalmente.

El INEE, como se ha podido destacar, ha fortalecido sus capacidades desde ser el gestor de las evaluaciones a los alumnos por medio de PISA, hasta convertirse en una entidad autónoma con su propio sistema de evaluación dirigido a los docentes.

Pero para poder comprender el peso de cada uno de los actores, de inicio debe tratarse del impacto en las reformas educativas de las OIG con el actor principal que las gestiona, el INEE.

En primera instancia, las actividades concretas relacionadas con la OCDE a partir de PISA y con la mínima participación de la UNESCO con EPT se destacan en los “Informes Oficiales de Labores” anual de la SEP.

En el periodo 2000-2006, la principal relación con los actores internacionales fue dada en las siguientes actividades:

- La relación entre CONACYT con la OCDE y el Banco Mundial, para la realización de diferentes programas en tecnología y la aprobación de proyectos como Secundaria 21.
- La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la OCDE para la reestructuración curricular.
- El INEE participó en las Pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la Oficina Regional de la UNESCO.

- El 17 de noviembre de 2003, se presentó el Primer Informe Anual del INEE en el volumen titulado “La calidad de la educación básica en México”,
- El Plan de Escuelas Asociadas” de la UNESCO (principal objetivo la promoción de la cultura de paz)
- El Proyecto de Sistemas Nacionales de Indicadores de la Educación (INES) de la OCDE (tiene como propósito identificar y desarrollar indicadores educativos que apoyen la toma de decisiones y la instrumentación de políticas)
- La publicación “Education at a Glance: OECD Indicators 2005 Edition” (que se ha convertido en una base obligada a nivel internacional para tomadores de decisiones, diseñadores de políticas, investigadores, académicos y estudiantes).
- La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planeación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, organizada por la UNESCO y celebrada en México.
- Los Acuerdos entre la UNESCO y la UNAM para impartir educación a distancia.

Durante el periodo 2006-2012 las acciones fueron:

- La preparación de PISA 2009 por el INEE con el diseño de una nueva muestra para reducir los márgenes de error obtenidos en las pruebas de 2003 y 2006.
- Creación de la “Alianza” para la educación relacionada con diversos organismos nacionales e internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.
- Conformación en 2009 de tres nuevos grupos de expertos en evaluación de sistemas y subsistemas, coordinados por el INEE: el Grupo de Desarrollo de Indicadores, el Grupo de Evaluación de Recursos y Procesos, y el Grupo de Evaluación para el Desarrollo de Prueba del Logro Cognitivo. Y presentación

de los resultados del Sistema Nacional de Evaluación en la Educación Media Superior por medio de la prueba ENLACE media superior.

- Se consolida la RIEB sobre la base de estándares de desempeño de los docentes en el aula (relativo a las competencias lectoras, las matemáticas y las científicas, con el apoyo transversal de plataformas tecnológicas)¹¹¹.
- En junio de 2010, el Banco Mundial aprobó la segunda fase del convenio con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, para apoyar la política de mejora a la calidad educativa, autorizando un financiamiento por 220 millones de dólares para ser aplicados durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013¹¹².
- En junio de 2011, se presentó el Modelo de Vinculación de la Educación Media Superior, para acercar a las empresas a los bachilleratos, por medio de la definición de planes y programas de formación tecnológica.
- Se llevó a cabo el “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, con la participación del INEE en la Evaluación Docente, con el Grupo de Trabajo para el Diseño de Instrumentos.
- En mayo de 2012 se reforma el INEE, en el que se le atribuye la evaluación de la educación básica y media superior, tanto pública como privada; además

¹¹¹ La estrategia se desarrolla en dos vertientes:

Para los maestros: Acciones de formación académica y seguimiento, con apoyo de un manual y disco compacto, distribuido a 200 mil maestros en las entidades federativas, denominado “Competencias para el México que Queremos: Hacia PISA 2012”. Dichas acciones incluyen tres diplomados y dos especializaciones impartidos por Instituciones de Educación Superior (IES):

- Diplomados: Desarrollo de Habilidades Lectoras (Universidad Pedagógica Nacional), Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), y Desarrollo de Habilidades Científicas (Universidad Nacional Autónoma de México).
- Especializaciones: Especialización en Matemáticas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional) y Especialización en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Instituto Politécnico Nacional).

Para los alumnos: Se distribuyeron 1,970 mil manuales de “Competencias para el México que Queremos: Hacia PISA 2012”. En ellos se aborda cada una de las tres competencias que evalúa PISA (lectura, matemáticas y ciencias), así como la descripción de las dimensiones que integran la prueba.

¹¹² Entre los resultados esperados se encuentran: aumento de 25 por ciento en el número de escuelas de calidad para 2013; incremento de 6 por ciento en el número de padres de familia que participa en el diseño de planes escolares; crecimiento de 10 por ciento de escuelas que participan en el PEC, ubicadas en zonas altamente marginadas; y aumento de 8 por ciento en el número de escuelas con estudiantes de población indígena.

de contribuir a la evaluación inicial y continua de los maestros, la educación para los adultos, la educación especial y la enseñanza indígena. Se convierte en un organismo autónomo¹¹³.

- En el marco de la RIEB, y con la publicación del Acuerdo 592 en el que se establece la Articulación de la Educación Básica, durante el ciclo escolar 2011-2012 que inició con la generalización del Currículo 2011 para la educación básica (cambio curricular para español, matemáticas y ciencias), secundaria, preescolar (en el lenguaje y la comunicación, pensamiento matemático y ciencias)¹¹⁴.
- Para el periodo 2012-2013 se da peso al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en infraestructura y materiales con el objeto de ser aplicado a todas las escuelas.

Es importante enfatizar sobre los preparativos de la aplicación de la Prueba PISA 2012:

- Se asistió al Consejo Consultivo el 9 de noviembre de 2011 para informar a los responsables de las Áreas Estatales de Evaluación (AEE) con la que se llevó a cabo la selección de las muestras de estudiantes y escuelas.

¹¹³Esta reforma fortalece al INEE para que:

- Impulse la cultura de la evaluación entre los distintos actores del SEN y entre la sociedad;
- Colabore con las autoridades educativas competentes en el diseño de una política nacional de evaluación de la educación, en la cual establezcan los referentes para comparar los resultados y las consecuencias formativas de la evaluación;
- Diseñe y opere un sistema de indicadores que permitan valorar la calidad de los diferentes componentes, procesos y resultados del SEN;
- Realice y promueva estudios e investigaciones de carácter evaluativo de políticas y programas educativos prioritarios;
- Diseñe y aplique instrumentos destinados a evaluar de manera confiable, válida y periódica el nivel del logro educativo de los alumnos, e
- Informe anualmente a las autoridades educativas federales y locales, así como a la sociedad en general, el estado que guardan diversos componentes, procesos y resultados del SEN.

¹¹⁴ - Los Programas de Estudio 2011 incorporan estándares curriculares, que al ser los referentes para evaluar el logro académico, contribuirán a: i) mejorar el logro en la prueba PISA, al evaluar el desarrollo de competencias en tres campos de desarrollo: la lectura, el pensamiento y el conocimiento objetivo del entorno; ii) mejorar el logro en la Prueba ENLACE, al ser usados como referente en el diseño de la prueba; e iii) incrementar la tasa de terminación de la educación básica, al permitir elaborar orientaciones para el alumno, el maestro y los padres de familia sobre los apoyos necesarios para mejorar el aprendizaje en diferentes momentos del ciclo escolar.

- Del 11 al 18 de febrero se asistió a Salzburgo, Austria a la reunión de entrenamiento para la codificación de preguntas abiertas de Matemáticas, Ciencias y Lectura, así como para el manejo del *KeyQuest*.
- Se dio la asignación de códigos ISCO (International Standard Classification of Occupations, por sus siglas en inglés) para los resultados de los exámenes.

“El Ejecutivo Federal ha venido trabajando en la identificación de elementos – mediante acciones que realizan la propia SEP, las entidades federativas y el INEE– que permitan conformar un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que garantice la obtención, generación y difusión de información confiable, pertinente y técnicamente idónea, para contribuir a la toma de decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación.”

Dentro del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) se aprobaron las acciones de: ENLACE (básica y media superior), el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje TALIS (Teaching and Learning International Survey), coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, la Olimpiada del Conocimiento Infantil, así como la evaluación de los factores de Aprovechamiento Escolar y Preparación Profesional del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Nuevamente en busca de la vinculación entre educación, empresas y sociedad se propuso el Modelo Mexicano de Formación Dual para permitir enlazar a la educación media superior y superior con el aparato productivo.

En el gobierno actual de Enrique Peña Nieto, se proyectaron expectativas en las reformas educativas por medio del Pacto por México realizado en diciembre de 2012 con tres objetivos:

1. Aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA;

2. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior; y
3. Recuperar la rectoría del Estado mexicano en el sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad.

Para cumplir estos objetivos, el pacto estableció nueve compromisos específicos:

1. Crear el Sistema de Información y Gestión Educativa, a partir de un censo de escuelas, maestros y alumnos.
2. Dotar de autonomía plena al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), consolidando un sistema de evaluación integral, equitativo y comprehensivo.
3. Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.
4. Establecer escuelas de tiempo completo.
5. Dotar de computadoras portátiles con conectividad a los alumnos de 5º y 6º de primaria de las escuelas públicas.
6. Crear el Servicio Profesional Docente.
7. Fortalecer la educación inicial de los maestros.
8. Incrementar la cobertura de la educación media superior a al menos un 80 por ciento y superior a al menos un 40 por ciento, y
9. Crear un Programa Nacional de Becas para alumnos de educación media superior y superior.

Distinguido por las acciones radicalizadas en el área docente y el fortalecimiento de las relaciones de la SEP con las políticas educativas internacionales y sus respectivas instituciones receptoras han destacado en las siguientes acciones:

- El 13 de diciembre de 2013 se publicó en el DOF el “Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE)”, con los siguientes objetivos:
 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
 4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
 5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
 6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.
- El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó los criterios y procedimientos en los que se basará la selección de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) con los procesos de aceptación y revisión respectivos.
 - La SEMS, por medio de los subsistemas y organismos descentralizados federales, ha suscrito más de mil acuerdos de vinculación entre las instituciones de este nivel educativo y empresas en las 32 entidades federativas.
 - Se impulsó en 2013 el proyecto piloto del Modelo Mexicano de Formación Dual con 150 empresas y en 50 planteles del CONALEP, y de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE).¹¹⁵

¹¹⁵ Las acciones específicas son las siguientes dentro del Modelo Dual:

- El CONALEP firmó en 2015 un Convenio de Colaboración con Nestlé México, en alianza con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y la Secretaría de Economía, por medio del Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM), en el marco del lanzamiento de la “Iniciativa por los Jóvenes Nestlé”, para dotar de herramientas a los alumnos para fortalecer su desarrollo, facilitando su incorporación al mercado laboral.
- En 2014 se llevó a cabo la firma del Convenio SEP-COPARMEX, que formalizó la alianza nacional público-privada para impulsar la formación dual en el tipo medio superior.
- DGECYT realizó 85 acuerdos de colaboración y cinco convenios con diversas instituciones y empresas privadas.

- Se finalizó la realización del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplicado de forma muestral (responsabilidad del INEE) y censal (responsabilidad de la SEP) a los estudiantes de 3o. de preescolar, 6o. de primaria, 3o. de secundaria y último grado de educación media superior.
- La SEP y el INEE realizaron conjuntamente el informe de resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés).
- En abril de 2015, el INEE presentó a la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y a la Cámara de Diputados el estudio titulado “Los Docentes en México. Informe 2015”.
- El INEE desarrolló un modelo de evaluación de programas y políticas públicas, e inició estudios sobre la situación en materia de evaluación de políticas y programas educativos en México y sobre algunas experiencias internacionales. Dentro de la investigación incluye a los niños jornaleros migrantes y comunidades indígenas.
- La Universidad Pedagógica Nacional fue fortalecida para respaldar proyectos enlazados con CONACYT, PRODEP, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) e instituciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y

-
- El modelo educativo de las universidades tecnológicas y politécnicas de vinculación con la sociedad y el sector productivo gestionó desde las visitas de inducción y específicas; estancias y estadias, desarrollo de estudios de factibilidad y Análisis Situacional del Trabajo (AST) para la creación de planes educativos pertinentes; hasta la implementación de Centros de Capacitación y Formación en sinergia con diversas empresas y organizaciones.
 - Red de Entidades de Evaluación y Certificación por Competencias-CONOCER. La certificación de competencias laborales para mejorar su desarrollo laboral. Integrada por 35 universidades tecnológicas y seis politécnicas.
 - Centro PLM (Product Lifecycle Management Diseño) del Ciclo de vida del Producto). Para la formación en el proceso de diseño de productos mecánicos basados en la innovación con la metodología PLM.
 - Centro de Formación Franco-Mexicano Peugeot. Por medio del “Convenio Marco de Asociación de Cooperación Franco-Mexicano” y del “Convenio Específico sobre la Creación de un Centro de Formación Franco-Mexicano para la Profesión Especializada del Servicio Post Venta de Peugeot”.
 - Centro de Capacitación y Formación CAT. Con los servicios necesarios de preparación en el ramo del desarrollo sustentable del país.

la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

En el mismo sentido, un estudio del Banco Mundial de 2007, atribuye un 30% del crecimiento de Corea del Sur al incremento de capital y trabajo y un 70% a la acumulación de conocimiento, en tanto que en el caso de México, refiere el mismo estudio, el crecimiento se explica principalmente por el incremento del capital y del trabajo y no por acumulación de conocimiento.

Con respecto a la cobertura para lograr estar dentro del promedio de los países de la OCDE, debemos reconocer que a través de las reformas impulsadas en materia de educación aprobadas en 2012 se hizo obligatoria la educación media superior y se proyectó el 2022 como año límite para alcanzar la cobertura total.

Así lo confirma el ranking del Banco Mundial que mide la capacidad de los países para aprovechar la economía del conocimiento (KEI por sus siglas en inglés), en el que México ocupó el lugar 56 en 2010, una posición atrás, con respecto a 1995. Nuestro país obtuvo una calificación de 5.5 en el KEI, contra 9.1 de Estados Unidos, 8.9 de Irlanda, 8.2 de España y 7.7 de Corea del Sur.

Los datos internacionales confirman la visión del Banco Mundial. México destaca entre las 11 economías más grandes del mundo, pero ocupa la posición 58 en competitividad global y el lugar 76 en capacidad para innovar, materia en la que somos superados por Brasil (31), Nigeria (54), Guatemala (69) y Bolivia (70).

El Reporte de Competitividad Global 2011-2012 ubica a México en el lugar 86 en disponibilidad de científicos e ingenieros, abajo de Trinidad y Tobago.

Sólo uno de cada tres alumnos de educación superior estudia carreras de ingeniería o tecnología, en tanto que (en 2011) 4,144 personas obtuvieron el grado de doctor, frente a 10,711 de Brasil, 23,499 de España y 48,802 de Estados Unidos. México cuenta con 1.5 investigadores por cada 10 mil habitantes, contra 68 de Estados Unidos y 59 de Francia.

A pesar de la alta rentabilidad económica y social de la inversión en I&D, en México, el sector privado sólo aporta 35% de ésta, frente a 60 por ciento del sector público. En Corea del Sur la inversión privada en I&D llega a 70% y en España es de 48%. Además, sólo un 6 por ciento de los investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) corresponden a universidades y empresas privadas.

El capital social permite ampliar el horizonte de la participación (finalmente hace referencia a mecanismos de coordinación compartidos por un grupo o varios que pueden llevar a cabo acciones para el bienestar del mismo) cuando es impulsado y cuando se le facilita su organización desde una perspectiva societal y no estatista. Para el PNUD “*governance*” significa hoy “el marco de reglas, instituciones y prácticas establecidas que sientan los límites y los incentivos para el comportamiento de los individuos, las organizaciones y las empresas” y son estas prácticas establecidas las que dan sentido al capital social, lo cual supone la participación del sector privado y de actores individuales, donde la legitimidad es la variable dependiente de una *governance* efectiva (Prats i Catalá, 2001)

4.2 PROSPECTIVA ACORDADA ENTRE EL GOBIERNO MEXICANO, LA UNESCO, LA OCDE Y OTROS ACTORES.

En el 2015 finalizó el periodo de Educación para Todos, donde los resultados de México y de los países en general, fueron deficientes.

Con la nueva agenda de las Naciones Unidas que transforma los ODM en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se centran a la educación de calidad, con ejes transversales en el deporte, las artes, así como las fundamentales alianzas entre los Estados, con empresas y sociedad civil.

En el caso de PISA, también fueron malas noticias para México, al encontrarse en números rojos (ver Mapa 3.3).

Por otro lado, dentro de las sugerencias generales hacia el gobierno mexicano de parte de la UNESCO son:

- Mejorar la apertura de la educación, sobre todo a nivel básico, para que todos estén alfabetizados y con la enseñanza adecuada.
- Capacitar a los docentes con las nuevas tecnologías y en los métodos de enseñanza.
- Sumar valores de igualdad de género, no discriminación y convivencia pacífica.
- Enfocarse en mejorar las competencias de la niñez y juventud.

México quedó comprometido en mejorar su calidad además de disminuir la brecha de desigualdad educativa.

Con respecto a PISA, las recomendaciones se centraron a los siguientes puntos:

- Centrarse en la enseñanza por competencias.
- Mejorar la calidad de los docentes.
- Mejorar los sistemas de evaluación.
- Relacionarse con las empresas y egresar con las habilidades adecuadas.

En ese caso, con las empresas, como se vio en el capítulo anterior, los convenios desarrollados, han centrado la educación a la mano de obra calificada.

Como prospectiva, se considera que para posteriores fechas, bajo los acuerdos ejercidos, deberán combinar en el sistema educativo mexicano, la igualdad de género, disminución de la violencia y habilidades para el futuro laboral.

La coyuntura internacional indica algo difuso, donde los actores tradicionales y el hegemon estadounidense, pierde la posición central, por lo que la vulnerabilidad y sensibilidad del poder suave de la educación disminuye para México, en cuanto a su posición geopolítica.

Sin embargo, la apertura de otros Estados que ven de México, una nación de oportunidades por la separación de su principal país influyente, puede ser tanto positivo como negativo. Lo que es un hecho, es la necesidad de orden interno, a la par de los acuerdos llevados a cabo con los actores por parte del gobierno mexicano.

CONCLUSIONES

La educación influye en cualquier área, porque es un tema propio del ser humano...

La historia de la educación ha estado vinculada con el funcionamiento de la sociedad, por lo tanto ha sido una herramienta de los actores que ejercen en el sistema político.

A partir de que surgen interacciones entre civilizaciones, con influencia de unos sobre otros, como es el caso del colonialismo, la educación fue utilizada para subordinar a los colonizados por los conquistadores, en el pensamiento y la forma de actuar. Sin embargo, con la actual globalización, donde las interconexiones son más complejas y los actores no son únicamente los Estados, hace que los procesos sean de igual manera complejos, teniendo más de un canal para llevar a cabo esta influencia.

A través de las políticas educativas, Educación para Todos y PISA, que en esta investigación se eligieron dos sus distintos contextos en que se envuelven, los actores que desean cumplir sus intereses, utilizan más de un medio, donde hay coincidencias y diferencias.

Las coincidencias entre Educación para Todos y PISA, es que ambos son llevados por organismos internacionales, UNESCO y OCDE, respectivamente, los cuales se componen de los Estados miembros, quienes aportan económicamente para mantenerlos, por lo tanto, el principal canal de influencia es el económico. Asimismo, los especialistas que escriben las propuestas de las políticas educativas, tienen escuelas de pensamiento provenientes en su gran mayoría de la UE y EEUU.

Por otro lado, tienen diferencias particulares entre ETP y PISA.

La primera, que es llevada por la UNESCO, tiene un enfoque en el desarrollo humano y el cumplimiento de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, con poco presupuesto asignado por los actores y tiene un nivel de influencia mínimo dado que no hay ningún incentivo que lo vuelva obligatorio.

En el caso de PISA, de la OCDE, tiene un enfoque económico, preparar al recurso humano para la vida laboral, donde tiene el perfil de ser un parámetro educativo, el cual califica a los Estados que desean participar. Además, tiene mayores aportaciones a la UNESCO por parte de los miembros, de las empresas, y directamente del FMI y BM, entidades que aportan presupuesto a las naciones que lo requieran, que de tener mejores niveles de educación, calificados por PISA, se les hace una condonación a la deuda que tienen cada uno de los países.

Con este panorama, se resalta que los principales canales de influencia son las aportaciones monetarias y los modelos educativos, estando en primer lugar como Estado, EEUU, seguido de la UE, y como segundos actores en lo monetario, las empresas transnacionales provenientes de estos Estados.

Cabe agregar que a pesar de que UNESCO y OCDE, presentan los reportes de ingresos-egresos, no se determina en el caso de las empresas, la cantidad monetaria otorgada, dado que son donativos no etiquetados, por lo que las mediciones son inexactas.

Por ello, el nivel de influencia en la sensibilidad y vulnerabilidad de cada uno de los actores, también incluye algunos actos no explícitos que difícilmente se pueden registrar, pero que en el estudio hecho, direcciona a la posibilidad de considerar probable, la realización de ciertas actividades que los actores les permite convencer a ciertos países de cambiar una decisión a favor de sus intereses.

La elección de los Estados de interés por los actores, tiene que ver con un análisis geopolítico, a causa de que las características de cada lugar son diferentes, por lo tanto, también lo que se desea lograr.

En la tesis, México es el país analizado, de perfil semi periférico, en la región de América Latina (Las Américas para la UNESCO) dado que no es desarrollado, con problemas económicos, dependiente de la hegemonía estadounidense, endeudado con el BM y FMI. País que busca reconocimiento en instancias no convencionales, y para el tema educativo, depende de las recomendaciones externas, sobre todo de su vecino geográfico.

México tiene una dependencia geopolítica, no sólo con el gobierno estadounidense, sino con sus empresas, quienes a partir del Tratado de Libre Comercio, ofrece recursos y mano de obra calificada.

Por lo tanto, copia las políticas educativas, tanto EPT, en un ámbito de complementar sus reformas y planes, como PISA, para cumplir con los parámetros internacionales y condonar su deuda.

México tiene los siguientes resultados:

Los puntos de vulnerabilidad.-

- Desorden social interno.
- Calificaciones deficientes en PISA y EPT.
- Deuda con el Banco Mundial y el FMI.

Los puntos de sensibilidad.-

- Posición geopolítica.
- Dependencia en las empresas estadounidenses y europeas.
- Compromisos con la OCDE y la UNESCO.

El Estado mexicano tiene compromisos adquiridos principalmente con la OCDE, por su relación con BM y FMI, a la vez, el sistema educativo mexicano adquiere esos compromisos que afectan la objetividad de las reformas educativas siendo poco adecuadas a las condiciones internas,

Esta falta de adecuación, se ha reflejado en los resultados publicados por ambas OIG, los cuales han hecho indicaciones al gobierno mexicano de que es necesario mejorar las acciones que se están llevando a cabo.

Aunque no existen argumentos verbales, los reportes de los organismos internacionales y las reuniones empresariales que han tenido con el gobierno de México, indican que ninguno de los actores ha podido cumplir sus intereses geopolíticos de la forma deseada.

Dentro de las sugerencias, destacan de la UNESCO:

- Mejorar la calidad de los planes de estudio y metodología de la enseñanza.
- Disminuir la brecha de analfabetas.
- Hacer una educación enfocada en los valores y con ejes transversales.

De la OCDE:

- Enfocar la educación para que los egresados tengan las competencias suficientes para su inserción laboral.
- Generar reformas que permitan alianzas y enseñanzas duales con empresas.
- Controlar el desorden social con los sindicatos y demás integrantes del sistema educativo.

Como resultado, llevado a cabo por parte de México, el INEE, las reformas educativas que evalúa a los docentes, el sistema por competencias integrado a los planes de estudio y alianzas con empresas, la mayoría transnacionales de EEUU y UE.

En este tenor, México continúa modificando su sistema educativo y generando reformas para lograr los objetivos que se comprometió, más continua sin lograr el propósito con las OIG, aunque puede notarse, que quienes han salido más beneficiados son las empresas, inclusive arriba de los Estados.

Para detallar este punto, hay que recalcar, que la condición de EEUU, que es el Estado que más influye en México, ha disminuido con el progreso del tiempo, en primer lugar, porque es un “hegemón en decadencia” y en segundo, porque la sociedad mexicana ha diversificado a través de las tecnologías, los medios educativos no convencionales, a una gama de países.

Como prospectiva, a pesar que en el 2015 se estructuraron muchos aspectos de las políticas educativas sugeridas por la UNESCO y OCDE, como es pasar de los Objetivos del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con ello, la terminación de EPT, pasa a ser Educación en el Mundo (GEM), en el caso de PISA, al modificar los modos de parámetros y algunas sugerencias técnicas combinada con competencias colectivas y de México al crear el Modelo Educativo; la falta de cohesión social y otros temas en la puerta de mayor prioridad como la migración y el combate a la corrupción, han detenido el tema educativo.

Por la condición de vulnerabilidad y sensibilidad del país, difícilmente se puede cambiar a corto o mediano plazo, la condición geopolítica mexicana, pero puede desde tal trinchera, mejorar ciertas condiciones:

Como primer punto, debe equilibrarse las oportunidades laborales, al desarrollo económico local, es decir, debe particularizarse la cantidad de mano calificada requerida por las empresas, ya que de no hacerlo se tiene como resultado una oferta excesiva en ciertos ramos. Con ello, los nuevos egresados se les debe incentivar a tener oportunidades laborales en sus zonas locales o que es su caso ellos la desarrollen, siendo reguladas por el Estado para no llegar a excedentes o faltas.

Debe regionalizarse las políticas educativas para adaptarlas a cada una de las necesidades locales, sin descartar que para cumplir cualquier meta educativa, la población debe tener los servicios y necesidades básicas completas, como es la alimentación, salud, vivienda y seguridad.

Una de las herramientas para saber las características locales, son las políticas públicas a partir de la consulta de la población, después de realizar estas consultas

que incluye el papel de la educación en el desarrollo humano como en la inserción laboral del recursos humano, se asesora de especialistas, se integra con las políticas educativas sugerentes de las OIG y debe llevarse a cabo por el gobierno.

No debe perderse de vista el interés nacional cuando se adquiere sugerencias externas, los intereses geopolíticos de otros actores no debe afectar a los beneficios del Estado y la población.

La sociedad civil, juega un papel importante para facilitar la armonización de las políticas educativas, serán bueno enfatizar en estrategias que procure las alianzas y descentralizaciones en las acciones de cada localidad.

La sociedad mexicana tiene mucho que hacer por las nuevas generaciones.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliografía y Hemerografía

Alighiero Manacorda, Mario (2011a) *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*. Siglo XXI, México.

Alighiero Manacorda, Mario (2011b) *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días*. Siglo XXI, México.

Álvarez Barret, Luis (1981). *Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911*. Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. Historia de la Educación Pública. Fondo de Cultura Económica. México. P: 111.

Ansaldi, Waldo (2008). *Capítulo 14. El imperialismo en América Latina*. Ayala, Enrique; y Posada, Eduardo (compilador). Historia General de América Latina. Volumen VIII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación. UNESCO, París.

Apple, Michael W. (2012), *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.

Arenal, Celestino del (1994). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Editorial Tecnos, Madrid.

Ball, S. (1994). *Education Reform: A Critical and Postructuralist Approach*. Buckingham, R.U.: Open University Press. P: 10.

- (2006) *Education Policy and Social Class: Rhe Selected Works of Stephen J. Ball*. Londres: Routledge.
- (2007) *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Londres, Routledge. P: 48.

Bolaños Martínez, Raúl (1981). *Orígenes de la educación pública en México*. Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. Historia de la Educación Pública. Fondo de Cultura Económica. México. P: 32.

Braudel, F. (1994). *La dinámica del capitalismo*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

Brenner, H., Jessop, B., Jones, M. y MacLeod, G. (eds.) (2003) *State/Space Reader*. Oxford, Blackwell. P: 2-5

Cairo Carou, Heriberto (2009) *Geopolítica Crítica*. En Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México.

Calduch Cervera, Rafael (1991), *Relaciones Internacionales*. Editorial Ediciones Ciencias Sociales. Madrid.

Carley, M. (1980) *Racional Techniques in Policy Analysis*. Aldershot, R.U., Gower.

Chávez Rodríguez, Justo A. (2008) *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana, Cuba.

Dalby, Simon (1990): *American security discourse and geopolitics*, Political Geography Quarterly. Londres.

Dale, R. (1999). *Specifying Globalization Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms*. Journal of Education Policy.

Dale, R. (2000). *Globalization: A New World for Comparative Education?*. En J. Schreier (Comp.), Discourse Formation in Comparative Education. Berlin: Peter Lang.

Dieterich, Heinz, (2003) *Nueva guía para la investigación científica*. Ed. Ariel, México.

Durkheim, Émile (2010) *Educación y sociología*. Península. España.

Dussel, Enrique (1992). *Del descubrimiento al desencubrimiento*, en *Nuestra América frente al V centenario*. Editorial el Buho, Bogotá.

Dye, T. (1992). *Understanding Public Policy*, 7° ed., Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fairclough, N. (2001) *Language and Power*. Harlow, R.U., Longman.

Freire, Paulo (1973) *Pedagogía de los oprimidos*. Siglo XXI (11ª Ed.), México.

Gonzalbo, Pilar (1985). *El Humanismo y la Educación en la Nueva España*. SEP, México, y Ed. El. P: 9.

Hudson, J. y Lowe, S. (2004) *Understanding the Policy Process*. Bristol, R.U., The Policy Press. P: 228- 230-

Keohane, Robert O (autor), Borja Tamayo, Arturo (compilador) (2009) *Interdependencia, cooperación y globalismo: ensayos escogidos de Robert O. Keohane. Primera parte: La interdependencia compleja*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, D.F. P: 91-150.

Labrador, Blanca y Ponce de León, Fausta (2008). *Hermenéutica del modelo prospectivo para la educación*. Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín. Telos, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto. Maracaibo, Venezuela. Págs. 262-276.

Lander, Edgardo (compilador) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Massey (2005). *For Space*. Londres, Thousand Oaks, C.A., Sage. P: 184.

Mignolo, Walter (compilador). (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual*. Ediciones del Signo. Buenos Aires, Argentina.

Mignolo, Walter (2007). *El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura*. Santiago CastroGomez y Ramón Gosfroguel (Eds) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.

Mingst, Karen. (2009). *Fundamentos de las Relaciones Internacionales*. CIDE. México, D. F

Nogué Font, Joan y Rufí, Joan Vicente. *Geopolítica, Identidad y Globalización*. Ariel. Barcelona.

OCDE (2008). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Santillana, OCDE. México.

Ó Tuathail, Gearóid (1988): *Critical geopolitics: The social construction of space and place in the practice of statecraft*, tesis doctoral no publicada, Syracuse University.

Offe, C. (1975). *The theory of the Capitalismo State and the problema of policy formation*, en L. N. Linberg y cols. (eds.) *Strees and Contradiction in Modern Capitalism*. Lexington, KY. D.C. Heath. P: 153.

Ojeda, Mario (1976). *La Realidad Geopolítica De México*. Revista Aleph. Julio-Septiembre. F I XVII-1. COLMEX. México.

Pozo Andrés, María Del Mar Del; Álvarez Castillo, José Luís; Luengo Navas, Julián y Otero Urtza, Eugenio; *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

Preciado Coronado, Jaime (2010). *La construcción de una geopolítica crítica desde América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de investigación regional*. CLACSO. México

Puiggrós, Adriana. (1988) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. GV editores. México.

Puiggrós, Adriana (1996) *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva sociedad, número 146, Diciembre, pp. 90-101. Argentina.

Ratzel, Friedrich (1897) *Politische Geographie*. Munich: Oldenburg.

Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata, Madrid.

Sánchez, Lilia (2013). *Los modelos educativos en el mundo. Comparación y bases históricas para la construcción de nuevos modelos*. Trillas, México.

Sellier, Jean (2007). *Atlas de los Pueblos de América*. Cartografía Bertrand de Brun, Anne Le Fur. Editorial Paidós. París. Disponible en: <https://books.google.com.ar/books?id=M0aR3HMamggC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María (2011) *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. REDIE vol.13 no.1, enero, Ensenada.

Shwarzenberger, G. (1960) *La política del poder. Estudios de la sociedad internacional* (Traducción de J. Campos y E. González) Fondo de Cultura Económica, México. págs. 41 y ss.

Simmons, P.J. Y De Jongue Oudraat, Chantal (2002) *Managing Global Issues*. Carnegie Endowment for International Peace.

Taylor, P. (1984), *Nonstate Actors in International Politics: From Transregional to Substate*. Organizations, Boulder and London, Westview Press.

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. y Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. Londres, Routledge.

UNESCO (2010) *La educación es un tesoro*. UNESCO, México.

Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida (1992). *La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva*. La Educación en la Historia de México. El Colegio de México, México. P: 90- 102.

Virally, Michael (1977) *Definition and Classification: A Legal Approach*. International Social Science Journal, vol. 29, núm. 1.

Wallerstein, Immanuel (2003). *Análisis del sistema-mundo*. Siglo XXI. México.

Wedel, J.R., Shore, C., Feldman, G. y Lathrop, S. (2005). *Towards an anthropology of public policy*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 600. P: 30- 51.

Documentos electrónicos

Abreu, Anthony (2012). *¿Por qué los PISA no son una adecuada herramienta de medición?* [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015] Disponible en: <http://educablog.me/2012/02/09/414/>

Álvarez Mendiola, Germán (compilador). (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos. México D. F. [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2015] Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf>

El País (1984). *Estados Unidos frente a la Unesco*. Viernes, 6 enero 1984. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015]. Disponible en: http://elpais.com/diario/1984/01/06/opinion/442191612_850215.html

EPG (2015). *BUSINESS BACK EDUCATION*. [Fecha de consulta: 03 de mayo de 2017]. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/BBE-EPG-Report2015.pdf>

Frau-Meigs, Divina (2005). *El retorno de los Estados Unidos al seno de la Unesco: ¿Flexibilidad o endurecimiento ante el fantasma MacBride?* Quaderns del CAC: Número 21. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015]. Disponible en: http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/q21fraumeigs_es.pdf

Guzmán, Carolina (2004) *Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico*. Universidad de Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>

OCDE, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. PISA*. . [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>

OCDE (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE (2009). *Iberoamérica en PISA 2006*. Santillana. México. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015].

Disponible en: http://www.oei.es/pdf2/informe_pisa_iberamerica_cap1.pdf

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science*. (Volume I). [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: www.dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en

OCDE (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

OCDE (2014). *Panorama de la educación 2014. México*. [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

ONU (2000) *Declaración del Milenio*. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2015]. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Rizvi, F. y Lingard, B. (2012). *A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação*. UNESCO. Educação Comparada. [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2015].

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>

Sandoval Peña, Natalia (2000). *Las industrias culturales en América latina en el marco de las negociaciones de la OMC y del ALCA: opciones para la elaboración de una política cultural latinoamericana que favorezca el crecimiento y el desarrollo del sector cultural*. Pensar Iberoamérica. Revista de cultura. OEI. [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/colaboraciones04.htm>

Tiana Ferrer, Alejandro (1997). *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. Organización De Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). U.N.E.D. (España). [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/noticias/tratamiento.pdf>

UNESCO (1998). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 45. Abril. Santiago, Chile. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2015]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2004). *Textos fundamentales*. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2015] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf>

UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Resumen*. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2015]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2015]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2015]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2009b). *¿Qué es el Canje de Deuda por Educación?* [Fecha de consulta: 03 de mayo de 2017] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184906s.pdf>

UNESCO. (2014). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

UNESCO (2015b). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2015] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

UNESCO (2015c). *PROGRAMA Y PRESUPUESTO PARA 2016-2017*. [Fecha de consulta: 03 de mayo de 2017] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244305s.pdf>

Valderrama, Fernando (1994). *La UNESCO y la educación: Antecedentes y desarrollo*. UNESCO. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>

Revistas electrónicas

Brunner, José-Joaquín (2010). *Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). IISUE-UNAM/ Universia. Vol. I, núm.2. México. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en:

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/globalizacion>

Guillén Celis, Jenny Matilde (2008). *ESTUDIO CRÍTICO DE LA OBRA: "LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO"*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Laurus. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vol. 14, núm. 26, enero-abril. Caracas, Venezuela. P: 136-167. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>

García Segura, Caterina (1993) *La evolución del concepto de actor en la teoría de las Relaciones Internacionales*. Revista "Papers" de Sociología. Vol. 41 Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. P: 13- 31. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]

<http://papers.uab.cat/article/view/v41-garcia/pdf-es>

Juan Gabriel Tokatlian y Rodrigo Pardo (1990). *La teoría de la interdependencia: ¿Un paradigma alternativo al realismo?* Revista del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile. Estudios Internacionales Año XXIII N° 89 – 92. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015] Disponible en:

<http://www.revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/viewFile/15518/15975>

Krawczyk, Nora (2002). *La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos internacionales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre- diciembre. Vol. 7. Número 16, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Págs. 627- 663. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en:

http://www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educativa_AL_perspectiva_organismos_multilaterales_krawczyk.pdf

Leibfried, Stephan y Martens, Kerstin (autores). Reyno, Leandro (traductor) (2009). *Pisa: Internacionalización de la política educativa o ¿Cómo se llega de la política nacional a la OCDE?* (PISA: internationalization of the educational policy or how we arrive from national policy to the OECD?). Revista Profesorado. Vol. 13, No. 2. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]

Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132ART9.pdf>

Lora Cam, Jorge (2000). *Colonialidad del poder y construcción de la subjetividad étnico-racista: Fundamento oculto de la violencia*. Revista Theorethikos. Universidad Francisco Gavidia. Año III, No 002, Abril-Junio. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]

Disponible en: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/abril20/cientifico09.html>

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Sumario. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Revista de Educación. Número extraordinario

2006. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf>

Moreno Olivos, Tiburcio (2010). *Reseña: Competencias en educación. Una mirada crítica*. Basada en: Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata. *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE vol.15 no.44 México ene./ mar. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017

Nye, Joseph S., GERI – UAM (traductor) (2010). *Prefacio y Capítulo 5 “El poder blando y la política exterior americana”*. *Relaciones Internacionales*, núm. 14, junio. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015]. Disponible en:

<http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/218/197.html>

Piña Jiménez, Irma (2010). *Políticas Educativas en Iberoamérica*. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (3), No. 155, Julio-Septiembre de 2010, pp. 139-144. [Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2015]. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista155_S4A1ES.pdf

Rodríguez Garoz, Raquel (2005). *Geopolítica crítica: El Pacto Ibérico de 1939*. *Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona (en línea). Vol. IX, núm. 198. [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-198.htm>

Saavedra, Francisco Leonardo (2013). *La Reforma Educativa y otras voces. En torno a la Reforma Educativa*. *Revista Universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Núm. 12 [Fecha de consulta: 25 de junio de 2015]. Disponible en: <http://www.educa.upn.mx/expediente/num-12/173-en-torno-a-la-reforma-educativa>

Vilaró, Miquel (1998). *Relaciones de poder en la crisis de la UNESCO: un análisis desde la geopolítica*. *Doc. Anàl. Geogr.* 33, 215-228. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015]. Disponible en:

<http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/31674/31508>

Sitios de internet

BIAC (2016). [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2016]. Disponible en: <http://biac.org/our-members/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). [Fecha consultada: 5 de mayo de 2015]. Disponible en: www.unesco.org.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2015]. Disponible en: www.ocde.org.

Centro de la Información de las Naciones Unidas en México (CINU) (2015). [Fecha de consulta 25 de septiembre de 2015]. Disponible en: <http://www.cinu.org.mx>

Sciences Po Cartographie (2015) [Fecha de consulta: 01 de enero de 2017]. Disponible en: <http://www.sciencespo.fr/cartographie/>

Tuning América Latina (2015) [Fecha de consulta 15 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Tesis consultadas

Ortega Ávila, José Sergio (2010) *Instituciones y sistema educativo, una revisión internacional a las políticas educativas*, UNESCO-México (1988-2008). FES Aragón. México.

Angeles Colin, Jorge Diego (2012) *Diplomacia educativa, la educación internacional como herramienta de soft power estadounidense*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México.

