

Tendencias de privatización en la educación dominicana: heterarquías, gobernanza en red y nueva filantropía

D. Brent Edwards Jr., Mauro C. Moschetti y
Alejandro Caravaca

Octubre de 2020



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por la Internacional de la Educación - Octubre de 2020
ISBN 978-92-95120-03-7 (Paperback)
978-92-95109-54-4 (PDF)

Foto de portada: iStockphoto, czekma13

Investigaciones
de la Internacional
de la Educación

Tendencias de privatización en la educación dominicana: heterarquías, gobernanza en red y nueva filantropía

D. Brent Edwards Jr.
Mauro C. Moschetti
Alejandro Caravaca

Octubre de 2020

Acerca de los autores:

D. Brent Edwards

College of Education, University of Hawaii at Mānoa

brent.edwards@hawaii.edu

Mauro C. Moschetti

Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona

mauro.moschetti@udg.edu

Alejandro Caravaca

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat
Autònoma de Barcelona

alejandro.caravaca@uab.cat

Internacional de la Educación

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 32 millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas 400 organizaciones en 170 países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores/as de la educación.

1. Índice

1. Índice	I
1. Introducción	1
2. El estudio de la privatización educativa: un marco analítico	3
2.1. Una aproximación desde la economía política internacional (EPI)	3
2.2. La privatización educativa: alcance y políticas	5
2.3. La privatización de la política educativa y la gobernanza en red	6
2.4. La nueva filantropía	7
3. Método y datos	10
3.1. Revisión de literatura	10
3.2. Entrevistas	10
3.3. Análisis documental	11
3.4. Estrategia de análisis	11
4. Revisión de la literatura y contexto	13
5. Hallazgos y dinámicas recientes	16
5.1. La gobernanza en red: la privatización de la política educativa	16
5.1.1. Los organismos internacionales y las agencias de cooperación	17
5.1.2. El sector empresarial	19
5.1.3. Las organizaciones híbridas: la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad	21
5.2. La nueva filantropía en la educación dominicana: el caso de Inicia Educación	23
5.2.1. Los orígenes de Inicia Educación	23
5.2.2. De Fundación a Fondo	24
5.2.3. La vinculación con los órganos de Gobierno	25
5.2.4. De la dependencia a la generación de beneficios propios	27
6. Conclusiones e implicaciones	30
7. Referencias	32
8. Apéndice	37



Listado de siglas y símbolos

ADP	Asociación Dominicana de Profesores
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
APEC	Acción Pro Educación y Cultura
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
EPI	Economía Política Internacional
IDEC	Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad
IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
IME	Índice de Mejora Educativa
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
ISESP	Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda
ISFODOSU	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
MESCYT	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
NGP	Nueva Gestión Pública
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OI	Organismo Internacional
ONG	Organización no Gubernamental
PIB	Producto Interior Bruto
PRM	Partido Revolucionario Moderno
RD\$	Pesos dominicanos
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UE	Unión Europea
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, por sus siglas en inglés

1. Introducción

En las últimas décadas, determinadas fuerzas políticas y económicas favorables a la globalización han introducido nuevos discursos, agendas y paradigmas de política en todo el mundo (Bonafant & Rambla, 2009; Dale, 1999, 2005). Las organizaciones internacionales han desempeñado un papel clave en muchos procesos de reforma del Estado desde la década de 1980, especialmente en los países en desarrollo. En materia de política educativa, la privatización y los modelos orientados al mercado tienen desde hace algunas décadas una importancia fundamental (Bonafant, 2002; Burch, 2006). Conceptos como la rendición de cuentas, la autonomía escolar y la descentralización —todos directa o indirectamente relacionados con la privatización y las políticas de mercado en la educación— también se han convertido en normas globales que influyen en la formulación de políticas en todo el mundo (Verger, 2016).

Sin embargo, la privatización y las políticas de mercado en la educación no han afectado a todos los Estados nacionales de la misma manera. En América Latina y el Caribe, si bien la privatización de la educación constituye una tendencia regional general, los procesos concretos de cada país no han seguido la misma lógica ni han respondido a un conjunto uniforme de causas. Sin obviar el hecho de que las normas y paradigmas globales influyen en (y tienden a uniformar) la formulación de políticas (Meyer *et al.*, 1997), la amplia gama de trayectorias de privatización educativa constatadas en la región —que incluyen, por ejemplo, la creación de programas de *vouchers* y escuelas *charter* o los procesos de privatización «por defecto»— solo puede entenderse a la luz de una serie de especificidades endógenas (políticas, socioeconómicas e institucionales) marcadamente contextuales (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2017).

En el caso de la República Dominicana, dos rasgos han caracterizado el desarrollo de la política educativa durante la última parte del siglo XX y comienzos del XXI. Por un lado, el Estado dominicano ha mostrado serias dificultades para lograr sostener un nivel de inversión en educación aceptable y comparable con el de otros países de la región. A lo largo del período, la inversión en educación expresada como porcentaje del PIB se mantuvo prácticamente en todos los casos por debajo del 2 %. Las contadas excepciones a esta regla general tuvieron que ver más con caídas transitorias del PIB que con incrementos reales en los montos destinados a educación (Verger, Moschetti & Fontdevila, 2017).

Por otro lado, durante este mismo período y de manera claramente relacionada, la República Dominicana ha sido escenario de un crecimiento sostenido del alumnado escolarizado en «escuelas privadas de bajo costo», dirigidas a familias con recursos limitados (Flores, 1997; Gilberti, 2013). Este fenómeno se ha explicado como la consecuencia esperable de la pasividad o limitada capacidad de respuesta del Estado ante una demanda educativa creciente. Así, en los contextos eminentemente urbanos como Santo Domingo y Santiago de los Caballeros y sus conurbaciones, el rápido crecimiento demográfico y la falta de inversión educativa estatal han significado el surgimiento y consolidación de un subsector privado que opera, en la amplia mayoría de los casos, de manera irregular.



Sin embargo, a partir de la década de 2010, el fuerte incremento de la inversión en educación forzado por el reclamo transversal de amplios sectores de la sociedad civil, sumado a la creciente injerencia de actores no estatales en los procesos formales e informales de producción de políticas educativas parecen haber configurado un escenario nuevo en el que la privatización educativa avanza de formas hasta ahora inexploradas por la investigación académica. En este contexto, el objetivo general de este informe es identificar y analizar la manera en la que la evolución de los últimos años parece haber creado una nueva situación caracterizada por la presencia de nuevos actores no estatales y nuevas redes, que se entrelazan con los procesos de reforma educativa en el ámbito de la definición de contenidos y prioridades.

De acuerdo con los objetivos señalados, el informe se estructura de la siguiente forma: en la segunda sección se presenta el marco conceptual de referencia utilizado en la investigación. El tercer capítulo describe los aspectos metodológicos que han guiado el trabajo de campo y el tratamiento y análisis de los datos. El cuarto apartado explora y sistematiza, desde la perspectiva de la economía política internacional, los puntos de interés más relevantes identificados en la literatura para comprender las dinámicas que han orientado la reforma educativa en la República Dominicana. En la quinta sección, presentamos los hallazgos y dinámicas recientes evidenciados en la investigación. Este capítulo se estructura en dos bloques temáticos: en el primero, se exponen las dinámicas de influencia en la política educativa emprendida por diversos actores no estatales y se analiza el modelo de gobernanza que dichas dinámicas parecen haber configurado; en el segundo, se explora el desarrollo de formas emergentes de «nueva filantropía» en el contexto educativo dominicano. Finalmente, el informe culmina exponiendo las principales conclusiones e implicaciones del estudio.

2. El estudio de la privatización educativa: un marco analítico

Esta sección presenta dos marcos conceptuales complementarios para el análisis de las dinámicas de privatización educativa constatadas en la República Dominicana. En primer lugar, se presentan algunas consideraciones para comprender los procesos de reforma educativa desde una aproximación de la economía política internacional (EPI) (Hay & Marsh, 1999; Hay, 2002; Jessop, 2010; Robertson & Dale, 2015; Verger *et al.*, 2016). Esta aproximación supone un punto de partida amplio que asegura una visión completa e integrada del sistema y del contexto en el que se producen los procesos de reforma, a la vez que posibilita identificar a todos los actores involucrados de una u otra manera en dichos procesos. En segundo lugar, a fin de poder profundizar en ciertas dinámicas identificadas en el actual contexto educativo de la República Dominicana, se perfilan algunas conceptualizaciones teóricas sobre la privatización educativa y, fundamentalmente, se destacan dos de las más recientes manifestaciones de este fenómeno: la «privatización de la política educativa» y la «nueva filantropía».

2.1. Una aproximación desde la economía política internacional (EPI)

Si bien existen muchas líneas de investigación que se encuentran bajo el paraguas del enfoque de la economía política, la orientación teórica que se utiliza en esta investigación está basada en los trabajos sobre la llamada economía política internacional «crítica» o «nueva» (Edwards, 2018; Hay & Marsh, 1999). Dadas las limitaciones de espacio, se resaltan a continuación algunas de las dimensiones clave de este enfoque. En particular, se presentan aquellas dimensiones que permiten ilustrar con mayor claridad las dinámicas que son objeto de análisis en este trabajo con respecto a la educación en la República Dominicana.

- Desde el enfoque de la nueva EPI, se considera que el ámbito educativo es permeado e influido por diferentes aspectos políticos y económicos, tanto a escala nacional como internacional. A diferencia de la perspectiva de las relaciones internacionales realistas, la nueva EPI hace hincapié en la necesidad de contemplar también el espacio político que ocupan los actores no estatales (Hay & Marsh, 1999). De acuerdo con los propósitos de este estudio, esto significa tener en cuenta en el análisis toda la gama de organizaciones que participan en los procesos de definición y adopción de políticas educativas, más allá de los organismos vinculados al Estado, es decir, organizaciones no gubernamentales, organizaciones benéficas, laboratorios de ideas (*think tanks*), organizaciones bilaterales y multilaterales y organizaciones regionales, entre otras. En este sentido, si bien son muchos los actores con alcance internacional que participan

en los procesos de definición y configuración de las políticas educativas y buena parte de sus propuestas son presentadas como medidas de índole mundial, los diferentes actores del territorio de implementación desempeñan un papel importante a la hora de recontextualizar las políticas globales (Verger, 2019). Este hecho explicaría por qué la transferencia de estas políticas de carácter «global» a distintos territorios no se lleva a cabo de manera uniforme y total (Appadurai, 1996; Robertson & Dale, 2015).

- En segundo lugar, la lente analítica de la nueva EPI permite evitar un enfoque centrado exclusivamente en los procesos políticos formales y examinar, además, la influencia de los distintos tipos de organizaciones mencionadas en la educación, dentro y fuera de la esfera política formal (Hay & Marsh, 1999). En este sentido, los puntos de interés incluyen la investigación producida sobre educación, las actividades dirigidas a influir en la agenda de reforma educativa, la implementación de programas educativos y los préstamos concedidos para la reforma educativa, entre otros (Dale, 2000; Samoff, 2009).
- El tercer elemento destacable guarda relación con el discurso y los factores ideacionales. Al considerar esta dimensión, la EPI trata de resolver ciertas inquietudes vinculadas a la distribución de poder y recursos y pasa a preguntarse cómo se utilizan el poder y los recursos para promover ciertas perspectivas en detrimento de otras, en un intento de influir en la retórica y las reformas que dominan la discusión sobre educación (Verger *et al.*, 2016). En palabras de Novelli *et al.* (2014), esta tercera dimensión conlleva la deconstrucción de «los conceptos y las ideas preconcebidas, prestando especial atención a las posibles relaciones entre argumentos, ideología e intereses de grupo/clase» (p. 27). En este sentido, los procesos de recontextualización de las políticas globales pueden ser entendidos como procesos culturales locales, en los que entran en juego dinámicas relativas a la construcción de significados (Verger, 2019) y la traducción e interpretación de las políticas globales (Anderson-Levitt, 2003).
- El cuarto y último aspecto de la nueva EPI que hay que subrayar conecta los otros destacando la necesidad de observar detenidamente las formas en que los actores no estatales se involucran en la educación en múltiples niveles, desde lo local hasta lo global. Según apunta Hay (2002), esto significa estar atento a «las relaciones entre los agentes y sus contextos estructurados en una variedad de escalas espaciales» (p. 385). Los diversos agentes implicados suelen percibir las reformas educativas como políticas impuestas de arriba hacia abajo, lo que resulta todavía más evidente en el caso de las políticas internacionales provenientes de otros contextos (Verger, 2019). Es precisamente la disonancia entre la política global y la realidad local el factor que, según autores como Steiner-Khamsi (2010), genera los mayores problemas de implementación.

La utilidad de la EPI reside en el hecho de que constituye un marco amplio que centra la atención simultáneamente en múltiples niveles (de lo local a lo global), en diversos actores (de naturaleza gubernamental y no gubernamental), en procesos tanto formales como informales y en formas de influencia multidimensionales (que van de lo estructural a lo ideacional). En otras palabras, la aplicación de la EPI ayuda a identificar dimensiones clave del contexto de la reforma educativa. No obstante, el uso del marco de la EPI no implica necesariamente

centrarse en la privatización, ni tampoco en las redes que a menudo conectan los elementos detallados bajo la etiqueta de la EPI. Por ello, las restantes secciones de este apartado definen la manera en que se entienden y se aplican estos conceptos —es decir, la privatización y las redes— en este estudio.

2.2. La privatización educativa: alcance y políticas

Si bien los procesos de privatización no son exclusivos del ámbito educativo, puesto que también se llevan a cabo en diversos servicios públicos como el transporte, la energía o las telecomunicaciones, en el caso de la privatización educativa se advierten ciertas características únicas, tanto a efectos prácticos como formales. A diferencia de los servicios mencionados, no es habitual que se vehicule la privatización educativa a través de la transferencia de la titularidad de los centros educativos públicos a manos privadas (Bellei & Orellana, 2014). En cambio, es más frecuente que se lleve a cabo la privatización educativa en el ámbito de la provisión del servicio educativo (mediante el aumento de la presencia de actores privados, que pueden estar o no vinculados de algún modo al Estado) y de su financiamiento (a través de un incremento de la aportación económica relativa por parte de los agentes privados y, especialmente, las familias) (Verger *et al.*, 2016). En este sentido, la privatización educativa se caracteriza por ser el resultado de la transferencia de determinadas actividades y responsabilidades que tradicionalmente habían sido asumidas por instituciones público-estatales hacia agentes privados que acaban reconfigurando sus roles en materia de provisión, financiamiento y regulación (Belfield & Levin, 2002; Lubienski, 2006).

Ball y Youdell (2009) proponen una clasificación de los diferentes tipos de políticas que favorecen la intervención de actores privados en la educación, de la que surgen dos grandes modalidades de privatización. Por un lado, la privatización *de* la educación, o privatización «exógena», se define como aquella que se origina con la apertura por parte de los Gobiernos de los servicios de educación pública «a la participación de agentes privados —generalmente con ánimo de lucro—, para que estos diseñen, gestionen o provean aspectos tanto centrales como periféricos de la educación pública» (pp. 8-9). Los autores enmarcan en esta modalidad diversas políticas de liberalización de la actividad privada en educación, la contratación externa de servicios educativos, la autorización del lucro de agentes privados y los distintos esquemas de hibridación público-privada (escuelas *charter*, subvenciones a instituciones privadas, etc.). Por su parte, la privatización *en* la educación, o privatización «endógena», se define como aquella resultante de la disposición de los Gobiernos a «importar ideas, técnicas y prácticas propias del sector privado para que el sector público sea más similar al privado» (Ball & Youdell, 2009, pp. 8-9). Como ejemplos de políticas de privatización endógena, destacan las reformas de *vouchers* y cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas, las políticas de autonomía escolar, los incentivos financieros o salariales sujetos a desempeño y diversas iniciativas de inspiración «gerencialista» ancladas en el programa de reformas del sector público de la llamada «nueva gestión pública» (NGP) (Coupland, Currie, & Boyett, 2008).

2.3. La privatización de la política educativa y la gobernanza en red

En los procesos de privatización educativa —tanto endógena como exógena—, el sector privado ha ocupado tradicionalmente el lugar de proveedor de servicios educativos y, por tanto, de eventual beneficiario de las políticas de privatización concebidas e implementadas desde la esfera estatal. Algunos advierten, sin embargo, que esta visión centrada en el Estado como formulador de políticas y el sector privado como mero beneficiario resulta cada vez menos operativa a la luz del protagonismo que diversos agentes no estatales han comenzado a cobrar en la promoción, difusión y formulación de políticas educativas (Fontdevila, Avelar, & Verger, 2019; Saltman, 2009; Scott, 2009; Verger, 2016). En esa línea, a las categorías de privatización *de* y *en* la educación, útiles para reflexionar sobre las distintas políticas de privatización, Ball (2009, 2012) sugiere incorporar una tercera modalidad de «privatización *a través de* la política educativa» para dar cuenta de los modos mediante los cuales los agentes privados de diversa naturaleza —corporaciones, organizaciones no gubernamentales, organizaciones filantrópicas— se involucran cada vez más en el proceso de formulación e implementación de la política educativa. Este involucramiento del sector privado se materializa a menudo a través del «asesoramiento, la consultoría, la investigación, la evaluación y diversas formas de influencia» sobre el proceso de elaboración de políticas en el marco de un fenómeno que trasciende la privatización de los servicios educativos y llega incluso a la «privatización de la política educativa» (Ball & Youdell, 2009, p. 51).

Existen numerosos estudios que abordan la creciente integración de diversos actores privados en redes y comunidades de producción de políticas educativas. Estos estudios advierten sobre la reconfiguración que supone la creciente interrelación entre Gobiernos, corporaciones, organizaciones filantrópicas y no gubernamentales (Avelar & Ball, 2019; Ball & Junemann, 2012; Ball, 2012; Lingard & Sellar, 2013). Esta interrelación implica que los Estados acaban «compartiendo» la tarea de gobernar con otros agentes (Bevir, 2011). En este sentido, varios autores y autoras se refieren a esta forma de coordinación como «gobernanza», que «se logra a través de la autoridad informal de redes flexibles y diversas», en contraposición a «Gobierno», que «se lleva a cabo a través de jerarquías o específicamente dentro de las administraciones y por métodos burocráticos» (Ball & Junemann, 2012, p. 3, traducción propia). La idea de gobernanza remite así a las decisiones y procesos que definen no solo las relaciones dentro de las organizaciones, sino también entre organizaciones privadas y públicas (Center on Educational Governance, 2011)¹. Y de esta manera, la noción de gobernanza complementa bien el esquema de la EPI presentado anteriormente en el sentido de que este último subraya el papel de los actores de dentro y fuera del Estado.

En definitiva, lo importante es que se crea un nuevo modelo de relaciones entre el Estado, el mercado y la filantropía, en el que estos tres elementos también se reorganizan (Avelar & Ball, 2019). En la misma línea, Ball y Junemann (2012) destacan que, más que un cambio absoluto, se trata de un cambio en el equilibrio entre los diferentes elementos de gobierno: la burocracia, los mercados y las redes. Según apunta Rose (1996), estos cambios se

¹ Para una discusión exhaustiva sobre el concepto de gobernanza, véase Windzio, Sackmann y Martens (2005).

enmarcan dentro de transformaciones profundas de la esfera política, en lo que llama la «desgubernamentalización del Estado» [*de-governmentalisation of the state*]. Por lo tanto, a diferencia de lo que Rhodes (1994) denominaría un *hollowing out* o vaciamiento total del Estado, Olmedo (2017) considera que «este nuevo modelo implica un *roll-out* [o despliegue] del Gobierno, basado en la creación de nuevas estructuras y tecnologías de gobernanza que redefinirían sus roles y responsabilidades pero, a la vez, lo resituarían estratégicamente tanto en términos normativos como institucionales» (p. 73). Concretamente, el Estado se redefine como un «Estado supervisor» [*monitoring state*] (Hodgson, 2012) o como un facilitador involucrado en cadenas de valor y que «co-labora» [*co-labouring*] con otros actores a través de los mercados, en lugar de actuar de modo autárquico (Wanna, 2009, p. 266).

Por el contrario, siguiendo con la línea de estas autoras y autores, el paso de un Estado que ocupa el centro de poder —gobierno— a la entrada de otros actores de diversa índole a la esfera política de toma de decisiones —gobernanza— da lugar a lo que se conoce como «heterarquía». Según Ball y Junemann (2012), una heterarquía es «una forma organizativa situada en algún lugar entre la jerarquía y la red que hace uso de diversos enlaces horizontales y verticales que permiten que diferentes elementos del proceso político cooperen (y/o compitan)» (p. 138). Esta nueva forma heterárquica de gobierno implica concebir la política como el fruto de los esfuerzos colectivos de una serie de actores que, en el contexto de un escenario político en red, compiten entre sí a la vez que forman alianzas (Olmedo, 2014). Estas redes e interdependencias, que son flexibles y asimétricas (véase Rhodes, 1997), generan cambios «en el centro de gravedad en torno al que se mueven los ciclos de la política» (Jessop, 1998, p. 32), hacia lo que el autor llama un «Estado policéntrico».

Si bien no existe consenso respecto a si la incorporación de actores no estatales en el proceso de configuración de políticas públicas supone un avance o un retroceso de los modos de articulación democrática, sí parece comúnmente aceptado que dicha incorporación no es neutral: las redes son, además, un medio por el que circulan discursos y donde se articulan, validan y naturalizan determinadas ideas de política (Ball, 2007), que se conciben y evidencian como constituyentes naturales de la reforma del sector público (Ball & Junemann, 2012). La forma en que los diferentes actores participan en la red es también en muchas ocasiones diversa, poco clara y multifacética: algunos ejemplos de formas de participación pasan por los servicios de consultoría, la membrecía en comités, el patrocinio o la contratación, entre otros (Ball & Junemann, 2012).

2.4. La nueva filantropía

Una de las formas de privatización educativa destacada por Ball & Youdell (2007) y considerada como un modo de «privatización exógena» es la introducción de los actores filantrópicos en los sistemas educativos públicos. La filantropía, vista en general como una actividad de caridad practicada por las grandes fortunas —personas físicas, fundaciones o corporaciones empresariales—, se definía tradicionalmente por un sentido de obligación pública de donar una parte del excedente de la riqueza acumulada (Saltman, 2010). A nivel



político, algunos actores de la filantropía tradicional se acercaron a la defensa de intereses concretos (*advocacy*), aunque solo de forma tentativa (Reckhow & Snyder, 2014). Los grandes donantes de los Estados Unidos, como la Rockefeller Foundation, la Carnegie Corporation o la Ford Foundation, se enmarcaron en esta línea filantrópica clásica durante prácticamente todo el siglo XX.

No obstante, en la actualidad, el modo en que muchos de estos actores actúan difiere de forma notable de aquella concepción tradicional: por este motivo adquiere relevancia el concepto de «nueva filantropía», también llamada en inglés *venture philanthropy*, que podría traducirse como «filantropía de riesgo», «filantropía de negocio» o «filantropía de inversión». Los «nuevos filántropos», que no necesariamente son actores filantrópicos de nueva creación o reciente incorporación a la esfera pública, van más allá de la simple donación de recursos. Como señalan Reckhow y Snyder (2014), las fundaciones filantrópicas educativas están cada vez más relacionadas con la política, «apoyando a grupos asociados a la defensa de determinados intereses, financiando a organizaciones que promueven la competencia entre instituciones del sector público y otorgando fondos convergentes a grupos clave que impulsan sus propias prioridades políticas» (p. 193).

Además de mostrar un mayor involucramiento en política que los filántropos tradicionales, los nuevos filántropos parten de un paradigma diferente, más vinculado a la lógica empresarial: según Terway (2019), el surgimiento de esta «nueva filantropía» ha difuminado las líneas entre la concesión de subvenciones y recursos para el desarrollo social y la inversión financiera en proyectos sociales con ánimo de lucro. Este cambio de paradigma se hace evidente, por ejemplo, en el uso del lenguaje: se utilizan términos como «estratégico», «emprendimiento», «alto impacto», «cambio social» u «orientado a resultados» que proceden del mundo de la empresa.

La *venture philanthropy* trata las donaciones a la escuela pública como una «inversión social» que, al igual que el *venture capital*, tiene que comenzar con un plan de negocio, incluir una medición cuantitativa de la eficacia, tener características replicables que se puedan «escalar» e, idealmente, «hacer uso» del gasto público de forma compatible con el interés del donante estratégico. Las subvenciones se denominan «inversiones», a los donantes se los llama «inversores», el impacto se rebautiza como «retorno social», la evaluación se convierte en «medición del desempeño», la revisión de las subvenciones pasa a ser la «diligencia debida», la lista de subvenciones se transforma en la «cartera de inversión», a las *charter networks* se las conoce como «franquicias»: estos ejemplos son solo algunos de los cambios que supone la transformación de las donaciones en modelos de inversión y, especialmente, de *venture capital* (Saltman, 2010, p. 64).

Con una adopción clara de este lenguaje y con la voluntad evidente de involucrarse más en las decisiones sobre cómo se usa el dinero para la reforma y sobre la propia reforma (Saltman, 2010), la nueva filantropía también permite que otros actores entren en el terreno de las políticas sociales y educativas, «repoblando y reorganizando redes de política existentes» (Ball & Olmedo, 2011, p. 83).

Además, según destaca Terway (2019), el tema de la filantropía en la educación ha ganado importancia en el debate entre la comunidad educativa y las agencias de cooperación y desarrollo internacional en los últimos años, aunque sigue estando «extremadamente infraestudiado» (p. 1) en los países considerados en vías de desarrollo. Ante los cambios que se están produciendo en el ecosistema de los actores filantrópicos y el involucramiento activo de algunos de ellos en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el debate se centra en dos posturas opuestas: por un lado, quienes apoyan el rol activo de los actores filantrópicos en la resolución de los retos y el financiamiento del sector educativo y, por otro, quienes instan a que se analice cómo estos actores modifican el panorama educativo como servicio público global (pp. 1-2).

Como se verá en la sección de hallazgos y resultados de la investigación, el caso de la República Dominicana presenta características que reflejan no solo esta nueva filantropía «de inversión», sino también la gobernanza por medio de redes compuestas de actores tanto estatales como no estatales. Estos actores y redes operan a través de estructuras que resultan visibles desde la perspectiva de la EPI. Dicho esto, y antes de explicar más, el siguiente apartado presenta los métodos que se usaron para revelar la dinámica de la reforma educativa en la República Dominicana.



3. Método y datos

Con el fin de abordar los objetivos propuestos, esta investigación se ha valido de la triangulación de tres métodos complementarios de recolección de datos ligados a estrategias específicas de análisis, cuya caracterización abordamos a continuación.

3.1. Revisión de literatura

El primero de los métodos utilizados ha consistido en una revisión de la literatura. Concretamente, se llevó a cabo una revisión de tipo scoping, con el objetivo de «mapear rápidamente los conceptos clave que sustentan un área de investigación y las principales fuentes y tipos de evidencia disponibles; pueden emprenderse como proyectos independientes, especialmente cuando un área es compleja o no se ha revisado exhaustivamente antes» (Arksey & O'Malley, 2005, en Colquhoun et al., 2014, p. 1293).

La búsqueda de la literatura se llevó a cabo a través de tres fuentes: Web of Science, One Search y Google Scholar. En cada fuente se buscaron los términos «República Dominicana» y «educación» con el fin de disponer de una visión amplia de toda la investigación previa relacionada con nuestro objeto de estudio, para después reducirla teniendo en cuenta nuestro enfoque. En un segundo paso, los resultados iniciales de cada fuente se restringieron a aquellos estudios vinculados a determinadas disciplinas, como ciencia política, sociología o economía. Los resultados refinados se revisaron después mediante el análisis de los títulos y resúmenes para identificar aquellos que resultaban potencialmente pertinentes para nuestro estudio. Se procedió a la descarga y lectura de estos últimos para determinar su relevancia final, siguiendo el criterio de que la pieza en cuestión abordara directa o indirectamente las dinámicas descritas en los apartados anteriores de este informe.

3.2. Entrevistas

El segundo método utilizado ha sido la realización de entrevistas detalladas a diversos informantes clave, representantes políticos y otros actores implicados de algún modo en la política educativa de la República Dominicana. Todas las entrevistas se realizaron presencialmente en enero de 2020, en la ciudad de Santo Domingo. En concreto, se hicieron entrevistas a 48 representantes de (a) el sector de las universidades y centros de formación docente (n=9); (b) el sector gubernamental (9); (c) el sector de la cooperación internacional y los OI (3); (d) el sector empresarial (4); (e) el sector de las ONG y la sociedad civil (3); (f) el sindicato docente (5); (g) organizaciones educativas vinculadas a la Iglesia (2); y (h) personal docente (13). El método utilizado para contactar con las personas entrevistadas fue el sistema de bola de nieve. En la Tabla A1 del Apéndice se explicitan más detalles sobre estos actores.

Las entrevistas con los actores mencionados, que participan de manera directa o indirecta en los procesos de configuración o implementación de las reformas educativas, se desarrollaron siguiendo una pauta de entrevista semiestructurada de carácter general, formada por tres bloques de indagación: (1) información general sobre el actor entrevistado y la institución u organización a la que pertenece; (2) identificación de la «teoría del cambio» del actor entrevistado (desafíos percibidos —qué—, causas o factores atribuidos —por qué—, intervenciones de política propuestas —cómo abordar los problemas—); y (3) identificación de las visiones alternativas sobre políticas y problemas educativos.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las personas entrevistadas y transcritas posteriormente de manera literal con el fin de facilitar el trabajo de análisis y codificación triangulada de los investigadores.

3.3. Análisis documental

Además, se han analizado documentos obtenidos a partir de dos fuentes principales. Por una parte, se llevó a cabo una búsqueda en la red mediante distintas combinaciones de términos como «educación», «República Dominicana» e «informe». Los resultados de la búsqueda se utilizaron, junto con la revisión de la literatura, en la fase anterior a la realización de las entrevistas para establecer un marco conceptual y analítico. Por otra parte, los propios actores entrevistados se convirtieron en la segunda fuente documental. En aquellos casos en los que dichos actores mencionaron algún documento, se les preguntó si los tenían a su disposición. En caso afirmativo, se les solicitó que nos los enviaran directamente vía correo electrónico. En caso negativo, se realizó una búsqueda específica en la red con la finalidad de obtenerlos, lo cual fue posible en la mayoría de los casos.

3.4. Estrategia de análisis

El análisis de la información recopilada se puede dividir en dos fases. En la primera, revisamos sistemáticamente las transcripciones de las entrevistas para comprender, primero, la dinámica de formulación de políticas y la reforma educativa en la República Dominicana y, segundo, las restricciones que limitan y guían estas dinámicas. En el proceso de revisión de las transcripciones, extrajimos y agrupamos partes del texto según los temas iniciales surgidos durante el proceso de recopilación de datos (de acuerdo con nuestro enfoque teórico de la EPI). Estos temas se fueron afinando y se crearon nuevos temas a medida que avanzaba el análisis. Nos basamos en la literatura y los documentos recopilados para triangular los hallazgos que surgieron de las entrevistas, así como para llenar los vacíos que no fueron abordados por las personas entrevistadas.



Las estrategias empleadas para organizar y analizar en mayor profundidad los datos se basan en Edwards (2012), que sistematiza una variedad de métodos de estudio de casos y técnicas cualitativas de Yin (2003) y Miles y Huberman (1994). Entre las estrategias específicas utilizadas se cuentan el análisis contrafactual, el rastreo de procesos, el mapeo de la influencia del actor, el análisis del contenido de las políticas y la visualización de las conexiones entre los puntos de interés que resaltan las relaciones y la participación de actores y organizaciones a escala local, nacional y global. Estas estrategias ayudan a organizar y examinar los datos relacionados con las características estructurales, procesales e interactivas de la formulación de políticas educativas desde la perspectiva de la EPI. En otras palabras, la combinación de estos métodos y técnicas ayudó a discernir y evaluar las limitaciones contextuales, a los actores involucrados y las tendencias de reforma predominantes, además de las interacciones e influencias mutuas de estos aspectos en múltiples niveles, desde el local hasta el global. A partir del tratamiento iterativo de los datos a través de estos métodos, fue posible identificar las limitaciones, preocupaciones e intereses de los actores clave.

La segunda fase del análisis de datos se centró en identificar las manifestaciones de la privatización educativa. Nuevamente nos apoyamos tanto en las transcripciones de las entrevistas como en la literatura y los documentos recopilados. Agrupamos y sistematizamos las ideas y la información relacionadas con distintas formas de privatización a medida que fueron identificadas. El enfoque dual —tanto a escala conceptual como a nivel de recopilación de datos— permitió, primero, identificar las tendencias de privatización y, segundo, comprender el contexto político-económico que produce esas tendencias. Al igual que en la primera fase, nuestra comprensión de los aspectos estructurales y contextuales del caso dominicano fue crucial.

4. Revisión de la literatura y contexto

A fin de situar las tendencias privatizadoras en la trayectoria reciente de la reforma educativa en la República Dominicana, es necesario abordar cuatro puntos, según desarrollamos a continuación:

En primer lugar, la privatización en el sistema educativo dominicano se ha caracterizado históricamente como el resultado de un proceso de privatización «por defecto». Este tipo de privatización deviene fundamentalmente de una falta de inversión y mantenimiento por parte del Estado de determinados servicios públicos. En el contexto de la República Dominicana, la notoria falta de inversión entre los años 1970 y 1995 —durante los que «rara vez el gasto público en educación superó el 2 % del PIB»— abrió la puerta a la proliferación de «escuelas privadas de bajo costo», sobre todo en las áreas urbanas marginales donde la oferta de plazas en escuelas públicas resultaba insuficiente para toda la población estudiantil (Flores, 1997; Verger, Moschetti & Fontdevila, 2017, p. 42). Como en muchos otros países de ingresos bajos y medios, un rasgo típico de las escuelas públicas era la sobrepoblación estudiantil, hasta el punto de que era habitual que las escuelas ofrecieran clases en tres tandas —turnos— diarias en aulas con 50-60 estudiantes (Gilberti, 2013). En este contexto, y a pesar de los esfuerzos del sector por acoger a la mayor cantidad posible de estudiantes, en el año 1995, las escuelas públicas de Santo Domingo apenas atendieron al 50 % de los estudiantes del nivel de educación básica (Flores, 1997). Aunque no se han podido encontrar estadísticas actuales para Santo Domingo, las cifras disponibles sugieren que las escuelas privadas siguen atendiendo aproximadamente al mismo porcentaje de la población estudiantil a escala nacional: mientras que en el año 1989-90 estas escuelas matricularon al 22 % de estudiantes del nivel básico (Díaz Santana, 1996, p. 101), en el año escolar 2017-18, la matrícula del sector privado para el mismo nivel alcanzaba el 23,2 % (Ulloa, 2019, p. 37).

En segundo lugar, aunque la privatización de la educación en la República Dominicana continúa manifestándose de varias formas (Ulloa, 2019) y las cifras citadas en el punto anterior sugieren pocos cambios, sí hay varios aspectos contextuales que han evolucionado desde la década de 1990. En este sentido, es importante considerar tanto las acciones del Gobierno como sus repercusiones. Un aspecto destacable es la estrategia inaugurada a comienzos de la década de 1990 de crear comisiones y planes estratégicos para guiar las acciones del Gobierno en materia educativa. Por ejemplo, en el año 1991, se establecieron dos comisiones de suma importancia y con participantes de todo el sector educativo: una para la elaboración de una nueva ley general de educación (que sustituiría a la Ley Orgánica de Educación del año 1951, aún vigente en aquel momento) y otra para «el estudio de la situación de la educación y sus problemas y la presentación de sugerencias de resolución» (Morrison, 2016, p. 343). La primera comisión dio su fruto en el año 1997, cuando se aprobó la Ley General de Educación 66-97. Un aspecto fundamental de esta ley para la subsiguiente

reforma educativa es que estipula que «el gasto público en educación sea del 16 % del total del gasto público o el 4 % del PIB, el que fuere mayor de los dos» (OCDE, 2008, p. 145).

Por su parte, la segunda comisión mencionada derivó en la firma de un documento histórico, el «Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana». Publicado en el año 1991, este documento sirvió de base para el Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación, que tuvo lugar en diciembre de 1992 y que fue precedido por un amplio proceso de participación mediante consultas a nivel municipal y provincial. Si bien es importante destacar que este proceso de consulta fue más amplio e involucró a más actores que otros de la misma naturaleza que se desarrollaron posteriormente, su importancia radica en que dio paso a una serie de planes decenales. Es decir, este Congreso fue el inicio de una tendencia: a partir de entonces, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) elaboró planes decenales con regularidad para orientar y legitimar las prioridades de la reforma educativa. Los dos primeros planes decenales (que correspondieron a los períodos de 1992-2002 y 2002-2012) se centraron en la educación preuniversitaria, mientras que los tres planes aprobados en 2008, después de un cambio de Gobierno, incluyeron también la educación superior y la formación técnico-profesional (Morrison, 2016).

El tercer punto destacable sobre el contexto es la continua falta de inversión en el sector educativo por parte de los distintos Gobiernos. Se ha señalado que, según la nueva Ley General de Educación 66-97 del año 1997, el Gobierno debería haber incrementado drásticamente los fondos destinados a la educación. No obstante, en el año 2010, la tasa de inversión todavía se situaba muy lejos del 4 % del PIB. Cabe mencionar que la tasa aumentó a principios de los años 2000 (llegando al 2,7 % en 2002), pero volvió a bajar poco después, oscilando entre el 1,4 % en 2004 y el 1,9 % en 2009 (Morrison, 2016). Los años de frustración en las organizaciones de la sociedad civil cristalizaron en 2010 en un movimiento social liderado por la Coalición por una Educación Digna (conocida por el uso de sombrillas amarillas para atraer la atención en las manifestaciones). Con el apoyo de la sociedad civil local, nacional e internacional, la Coalición presionó al Gobierno para que cumpliera el mandato legal de invertir el 4 % del PIB en educación. Los esfuerzos de la coalición tuvieron éxito en el año 2012, cuando, en el contexto de las campañas presidenciales, todas las candidaturas acordaron la necesidad de priorizar y financiar la educación según lo estipulado por ley (Hamm & Martínez, 2017).

El cuarto rasgo —de especial relevancia en los últimos años— es el incremento sustancial de fondos que ha experimentado el sector educativo tras la llegada al Gobierno del presidente Danilo Medina en 2012. En su primer año, logró dedicar el 4 % del PIB a la educación, lo que supuso un aumento del 70 % con respecto al presupuesto anterior. En concreto, a través del presupuesto de 2013, se invirtieron 99 628 millones de RD\$ en educación, mientras que en 2012 el importe asignado había sido de 58 590 RD\$ (EDUCA, 2016). A diferencia de lo ocurrido en períodos anteriores, el aumento de recursos financieros ha permitido empezar a llevar a la práctica las prioridades de la política educativa. En este marco, se han instrumentalizado los recursos disponibles para financiar la jornada extendida (de 8 de la mañana a 4 de la tarde), la construcción de escuelas nuevas o la reforma de escuelas antiguas, la contratación de personal docente adicional (necesario para hacer frente a la eliminación de múltiples tandas

en cada escuela), la reforma curricular, la formación técnico-profesional y la capacitación de maestras y maestros, entre otras prioridades (Hamm & Martínez, 2017).²

Partiendo del contexto descrito, el reto de este informe es identificar y analizar la manera en que los acontecimientos de los últimos 25 años parecen haber creado una nueva situación en la que nuevos actores y nuevas redes interactúan con los procesos de reforma educativa. Como se ha señalado, desde la apertura del ámbito político que se produjo en la década de 1990, numerosos actores se han involucrado en procesos formales e informales de producción de políticas educativas. Esta tendencia se reforzó en los años 2000 y a principios de la década de 2010 mediante la movilización de la sociedad civil. Y ahora que el Gobierno, desde 2013, dedica a este ámbito sumas financieras considerables (en comparación con las cantidades invertidas previamente), varios actores parecen sentirse motivados para intentar influir, no solo en los proyectos y las políticas de gobierno, sino también en los procesos y criterios a través de los cuales el Gobierno determina sus prioridades, según se explica en el siguiente apartado.

² Es probable que estas iniciativas hayan reducido la incidencia del sector privado de bajo costo. No obstante, la inherente informalidad del sector impide conocer datos precisos de matriculación.



5. Hallazgos y dinámicas recientes

En esta sección se exploran algunas de las dinámicas de privatización identificadas a través de la revisión de la literatura, el análisis documental y las entrevistas a representantes políticos (*policymakers*) y otros actores involucrados, de manera directa o indirecta, en el proceso de configuración de las políticas educativas. La sección se divide en dos bloques: en el primero, se estudiarán las dinámicas de influencia en la política educativa por parte de diversos actores no estatales; en el segundo, se destacará el caso de la organización Inicia Educación como un ejemplo claro de cómo opera la llamada «nueva filantropía» en el contexto educativo dominicano.

5.1. La gobernanza en red: la privatización de la política educativa

El desdibujamiento de los límites entre lo público y lo privado ha influido en los esquemas de gobierno y la producción de políticas educativas en distintos contextos nacionales durante las últimas décadas. El caso de la República Dominicana no es, en este sentido, una excepción. En un intento por ilustrar estas dinámicas, a continuación, se explorarán algunas de las formas en que diversos actores no estatales (el sector empresarial, los organismos internacionales, las agencias de cooperación internacional y la sociedad civil, entre otros) participan en la red de gobernanza del sistema educativo dominicano. Cabe tener en cuenta que no se pretende hacer un análisis exhaustivo y completo de todas las relaciones entre los actores de la red ni tampoco de todas las formas de participación en la misma, sino ofrecer una aproximación exploratoria a este fenómeno en el contexto dominicano.

En primer lugar, es importante destacar que, aunque el tema no se había estudiado hasta el momento y se registran cambios importantes en los últimos tiempos, la participación de los actores no estatales en la educación dominicana no es un fenómeno de aparición reciente. Según comentan diferentes informantes clave, hacia la década de 1980 se empezó a gestar el primer plan de mejora del sistema educativo, con la participación activa de parte de la sociedad civil y de la Fundación Friedrich Ebert. Durante los años posteriores, los reclamos de parte de la comunidad educativa del país de legislar el aumento del porcentaje del PIB destinado a la educación se tradujeron en presiones directas de estos grupos a los sectores políticos, con un resultado evidente: en 1997 se aprobó por ley el incremento del porcentaje del PIB destinado a educación hasta el 4 %.

Sin embargo, como se ha comentado en secciones anteriores, esta aprobación legislativa no llegó a hacerse efectiva en la práctica. Por este motivo, a principios de la década de 2010, con 2012 como momento álgido, de nuevo algunos sectores de la sociedad civil organizaron un movimiento transversal para reclamar la aplicación de lo establecido por ley años atrás: el 4 % del PIB destinado a educación. Tal y como comenta el representante del sector de la cooperación internacional 1:

Fue un movimiento muy curioso porque fue un movimiento social, de sociedad civil más que de partidos políticos; de organizaciones de la sociedad civil, universidades, instituciones... que se dieron cuenta de que la calidad de la educación era extremadamente baja y de que había que hacer algo. (...) Entonces, ese movimiento, que fueron manifestaciones, declaraciones... llevó a que en las elecciones del 2012 una organización, un grupo de organizaciones agrupadas en lo que se llamó Compromiso Político Social por la Educación, consiguió que todos los candidatos que se presentaban a las elecciones firmaran un documento por el que se comprometían a que si ganaban las elecciones dedicarían un 4 % a la educación. (Representante del sector de la cooperación internacional 1, Unión Europea).

Este es un ejemplo claro de la influencia que tuvieron algunos actores sociales de la República Dominicana, a través de un movimiento organizado cuyo símbolo más característico eran las sombrillas amarillas, para presionar a los representantes políticos del país en el contexto de las elecciones de 2012.

5.1.1. Los organismos internacionales y las agencias de cooperación

Sin embargo, para comprender el funcionamiento de la gobernanza en red del sistema educativo dominicano, es importante tener presentes también a otros actores, entre los que destacan tanto el sector de los organismos internacionales y la cooperación como el sector empresarial (abordado más abajo). En cuanto al primero, son diversas las agencias de cooperación y los OI que tienen presencia en el país y trabajan de manera activa actualmente en educación: entre los más relevantes están la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Unión Europea (UE) y UNICEF.

Como constatan diversos informantes clave de este sector, las agencias de cooperación y los OI trabajan con el MINERD principalmente (1) mediante la donación o el préstamo de recursos —lo que se conoce como «apoyo presupuestario»— o (2) proporcionando asistencia técnica para el diseño o la puesta en marcha de proyectos. No debemos olvidar que, en ciertos casos, esa colaboración entre los organismos internacionales o las agencias de cooperación y el MINERD no se lleva a cabo de manera directa, sino que intervienen intermediarios privados (v. g., empresas de consultoría). Algunos de estos intermediarios son contratistas con fines de lucro, igual que sucede en otros países (véase, por ejemplo, Edwards, Moschetti, & Caravaca, 2019, para el caso de Honduras).



Desde el MINERD se afirma que estos actores únicamente trabajan en las líneas establecidas por el Ministerio, tal y como se puede observar en la siguiente cita:

[Los cooperantes trabajan] en función de las prioridades del Ministerio, (...) porque yo misma les he sabido decir «no, si ustedes nos apoyan en esto, entonces nosotros [decimos] bienvenido sea». Si no, no nos conviene, porque nos distrae de lo que estamos haciendo ahora. (Representante del sector gubernamental 2).

Sin embargo, por mucho que las entidades de cooperación y los organismos internacionales no definan explícitamente qué líneas estratégicas debe seguir o no seguir el MINERD, es importante no perder de vista que, como todos los actores de la esfera política, estos no son ajenos a los posicionamientos propios. Por lo tanto, aunque sea de manera implícita y poco evidente, es probable que los organismos internacionales y las agencias de cooperación sean más receptivas a financiar proyectos acordes con su agenda política que a donar o prestar recursos y asistencia técnica a aquellos que sigan líneas divergentes a sus planteamientos. Por este motivo, se considera que las agencias de cooperación y los organismos internacionales son actores fundamentales del ecosistema político de la República Dominicana para comprender el funcionamiento de las redes de gobernanza y la influencia de los actores no estatales. No obstante, según indica un representante del sector de la cooperación internacional, esta esfera le concedió una mayor prioridad a la educación antes de la aplicación del 4 % del PIB: a partir de ese momento, al aumentar los medios disponibles del MINERD, el interés de la cooperación por la educación dominicana perdió importancia relativa, aunque todavía ejercen un rol relevante en este ámbito en el país.

En cuanto a cómo se establece y funciona la red de actores, en este caso exclusivamente dentro del sector de la cooperación y los organismos internacionales, es preciso señalar la existencia de la mesa de donantes o mesa de cooperantes como una suerte de formalización de la red. De hecho, son dos las mesas de cooperantes existentes en la República Dominicana en la actualidad: una centrada en el ámbito de la educación, coordinada por UNICEF, y otra de carácter general que abarca diferentes campos, coordinada por el Banco Mundial. Las funciones y el sentido de estas mesas de cooperantes quedan recogidos en la siguiente cita: «tratamos ahí de conocer qué está haciendo cada uno, de no duplicarnos, de saber más, de colaborar» (Representante del sector de los Organismos Internacionales 1, UNICEF). Esta realidad va en la línea del concepto de «red» que plantea Rhodes (1996), formada por instituciones que necesitan compartir recursos (ya sea información, experiencia o dinero) para cumplir sus objetivos.

No obstante, esta formalización de la red de colaboración entre los actores del sector a través de mesas tiende a perder importancia o utilidad, al menos desde el punto de vista de algunos actores:

Hay un espacio de cooperantes, que es coordinado por el Banco Mundial. Pero, vamos, es un encuentro, una mesa al mes, ¿eh? Es un encuentro en el cual, a lo mejor, invitan a alguien para hablar de una temática concreta esa hora y media y ya. No es un foro realmente de coordinación. (...) Con el Gobierno dominicano no hay espacios así. De vez en cuando, a lo mejor, te llaman para la reunión de la mesa de Medio Ambiente. Y es simplemente que el ministro presenta algo... Pero no hay... (...) Claro, [la mesa de cooperantes es] un espacio de diálogo en el que no hay un espacio operativo de diálogo. (...) Y si no hay este apoyo, digamos, operativo, y trabajo continuo, tener una mesa con un ministro, con los embajadores, no sirve para nada.
(Representante del sector de la cooperación internacional 2, AECID).

Según expone este informante, después de la Declaración de París de 2005 hubo un auge de los apoyos presupuestarios por parte de las agencias de cooperación y de las mesas. Sin embargo, en la actualidad, estos espacios formales parecen haber tendido a la desaparición o a la pérdida de su utilidad inicial debido, entre otros motivos, a la retirada de las agencias de cooperación de algunos países o a las reticencias de determinados Gobiernos a participar en ellas, como señala este representante.

5.1.2. El sector empresarial

Junto a las agencias de cooperación y los organismos internacionales, otro sector relevante en la red de actores que tienen una influencia clara en el sistema educativo dominicano es el empresarial. Este sector está representado en la República Dominicana principalmente por dos actores: Inicia Educación y Educa. En cuanto al primero, se trata de una organización filantrópica vinculada al grupo empresarial de la familia Vicini, propietaria del conglomerado empresarial más importante del país. Esta sección no incluirá un análisis exhaustivo de este actor ya que se dedicará el siguiente apartado a estudiar su caso en profundidad. Por lo que respecta al segundo, es preciso remarcar que Educa es un actor que pretende influir de manera directa en la política educativa del país y así lo explicita un representante de la organización:

Educa surge en el año 89. Cumplió treinta años de vida institucional. Es una organización que representa al sector privado empresarial de la República Dominicana, que entendió, desde su fundación, que la educación era un asunto de todos, que era el principal factor de producción con el que iban a contar los emprendimientos en el país en el futuro, y, desde entonces, se ha constituido como un think-tank que procura incidir en las políticas públicas educativas del país; básicamente con producción de información, de recomendaciones, esperando tener una incidencia directa en el rumbo de las políticas públicas. Educa ha tenido varios hitos desde su fundación: en el año 92 impulsó el primer plan del SENAI [Servicio Nacional de Aprendizaje



Industrial] en Latinoamérica; en el año 97 tuvo un rol activo en la celebración de la nueva Ley de Educación; en el año 2010 Educa fue de las instituciones que impulsó el movimiento social para que los recursos que estaban previstos en la ley del año 97 llegaran al sistema educativo. (Representante del sector privado 3, Educa).

Esta cita recoge varios hitos históricos que la organización considera auténticos logros, pero, sobre todo, demuestra su clara voluntad de convertirse en un actor clave en la definición de la política educativa de la República Dominicana.

La función principal de Educa, que funciona como centro de pensamiento o *think tank*, está relacionada con la generación de ideas y de influencia, con la pretensión de que su discurso cale en la política pública. Por lo tanto, Educa cumple una función evidente de defensa de intereses y así se evidencia en la siguiente cita:

Educa, por ejemplo, es básicamente advocacy y temas de agenda, promover discusiones; tal vez, algún seminario, algún congreso, algún estudio... Pero ese es principalmente su aporte: llevar discusiones, opiniones, ¿no? También ayudan, a veces, a poner temas, a concientizar algunos temas, al debate. Y sus opiniones son valoradas, tienen peso. (Representante del sector gubernamental 1).

Parece claro que Educa se ha establecido como un actor que goza del reconocimiento de todo el ecosistema de actores implicados en la política educativa dominicana —también del Gobierno, como se observa en la cita anterior— y que ejerce presión ante determinadas políticas. Esta presión es ejercida principalmente a través de los medios de comunicación:

Educa tiene una amplia cobertura de medios. Somos uno, tal vez, de los centros con mayor... no sé si credibilidad, pero, al menos, un proxy de la credibilidad sería la demanda que los medios nos hacen frente a cualquier situación que se genere en los medios educativos. Y muy abiertos, también, a que Educa pueda tener una agenda proactiva con los medios de comunicación. O sea, nosotros podemos llevar ahí campañas de comunicación, plataformas, sugerencias. Permanentemente lo hacemos, estamos en los medios, yo te diría que, promedio, dos veces a la semana durante todo el año y, cuando ocurre cualquier circunstancia, Educa es siempre la voz que los medios recogen. Para nosotros eso es un proxy de credibilidad. (Representante del sector privado 3, Educa).

Con esta presencia constante en los medios, la tarea de promoción y defensa de intereses que Educa lleva a cabo tiene gran alcance y repercusión. Los medios de comunicación le permiten tener un altavoz mediático permanente a través del cual poner determinados temas en el centro del debate, generar opinión pública respecto a ciertas políticas o actuaciones de algunos actores —como el sindicato, la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)— o introducir discursos concretos. Prueba de ello es la convicción de la organización de que, antes de que Educa se implicara en el sector educativo dominicano, los planteamientos de la sociedad civil y del Estado eran poco rigurosos debido a la ausencia de datos:

Eran más impresiones, opiniones cualitativas basadas en las experiencias personales, pero no en análisis sistémicos. Educa ha sido una de las pioneras en poner en el debate el análisis de la información y la investigación para la toma de decisiones, y eso ha ido calando en la agenda. (Representante del sector privado 3, Educa).

Esta voluntad de introducir un cierto «rigor» mediante la toma de decisiones basada en datos la apuntaba Triantafillou (2004) como una característica de la gobernanza en red. Según el autor, dichas redes introducen determinados tipos de conocimiento experto, que informan, enmarcan y posibilitan estrategias específicas de intervención, además de dar forma a la definición de los problemas sociales y establecer estándares de eficiencia, participación y rendición de cuentas en el proceso político. Así, Educa —junto a otros actores como Inicia Educación— promueven la introducción de elementos y discursos cercanos al paradigma de la «nueva gestión pública».

A través de sus estrategias, Educa se erige como uno de los actores claves en la red de gobernanza de la educación dominicana. De hecho, el concepto de red está estrechamente vinculado a Educa como organización:

Educa define en su misión promover alianzas público-privadas múltiples para introducir los cambios que necesite el sistema educativo. Por lo tanto, la vocación de esta institución es trabajar siempre en la alianza privado-privada o público-privada. (Representante del sector privado 3, Educa).

Finalmente, es importante destacar que, sin perjuicio de su intensa agenda en materia de defensa de intereses y de su rol como interlocutor validado por los distintos Gobiernos, Educa es también una fuente importante de perfiles técnicos y políticos. En las últimas décadas, han sido muchos los representantes y figuras vinculadas a la organización que han accedido a cargos políticos y técnicos de primer nivel, especialmente en el ámbito del MINERD.

5.1.3. Las organizaciones híbridas: la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad

Tras repasar la situación de los organismos internacionales y la cooperación internacional y del sector empresarial, cabe recordar de nuevo que el caso de Inicia se abordará en el apartado siguiente. A continuación, se analizará otro ejemplo de espacio relativamente formal en el que las redes entre actores son claras y queda patente que la gobernanza heterárquica del sistema excede el sector público: la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC).

Como se ha indicado anteriormente, las movilizaciones de 2012 para conseguir un compromiso político que hiciera efectiva la inversión del 4 % del PIB en educación, contemplada desde 1997 en la ley educativa, reunieron a diversos actores de la sociedad civil —el movimiento de las sombrillas amarillas— y consiguieron adherir a un elevado número de actores no estatales. Varias organizaciones, conscientes de que las disposiciones legales se habían incumplido durante 15 años, consideraron oportuno establecer un mecanismo formal de control para asegurar la adecuada ejecución de los compromisos. Es en este contexto en



el que surge la IDEC, una de las formas en que se materializa la red de actores que modelan el sistema educativo dominicano.

IDEC es una iniciativa participativa que, a raíz de ese movimiento del 4 % (...), de algún modo el Ministerio quiso que la sociedad civil siguiera participando en el proceso de la elaboración de la política y del seguimiento y evaluación de lo que se estaba realizando. (...) Están ONG del sector de la sociedad civil, hay un sector empresarial, (...) están todos los organismos internacionales relevantes (...) y el Gobierno. (...) En el año 2012, el Ministerio se apoyó en la IDEC para crear su plan, su planificación de lo que iba a hacer en el período 2012-2016. Y después, una vez elaborado el plan estratégico para ese período, IDEC se dedicó a monitorear y dar seguimiento a lo que se hacía. (Representante del sector de la cooperación 1, Unión Europea).

Por lo tanto, la IDEC es una estructura híbrida relativamente formal integrada por el MINERD y otros actores no estatales de diversos ámbitos: el sector de los organismos internacionales y las agencias de cooperación, el sector empresarial y el sector de la sociedad civil. Según destacan algunos actores, curiosamente, el sindicato docente de la República Dominicana, la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), no participa regularmente en las reuniones de la IDEC.

En cuanto al papel de la IDEC, además de publicar informes semestrales sobre la situación educativa del país, se podría decir que cumple dos funciones principales: por un lado, ofrecer un espacio para proponer políticas específicas o planes estratégicos nacionales sobre educación; y, por el otro, monitorear y evaluar la aplicación de dichos planes y políticas. A pesar de que muchos de los actores tienden a destacar la función de monitoreo, su carácter propositivo también es relevante:

El espacio de la Iniciativa Dominicana por la Calidad nos ha ayudado a encontrarnos, a coordinarnos y, sobre todo, juntos, a definir trabajos, apoyar al Gobierno en teorizaciones, en definir planes, en ponernos de acuerdo sobre qué estudios vas a hacer tú, qué estudios voy a hacer yo. Yo creo que la Iniciativa vino a suplir esa necesidad de tener un espacio que nos coordine, que nos abra los espacios de diálogo. (Representante del sector de los Organismos Internacionales 1, UNICEF).

A diferencia de la mesa de cooperantes —limitada a los actores de dicho sector—, esta otra estructura relativamente formal tiene una evidente importancia en la definición de las políticas educativas y en la gobernanza del sistema. La IDEC se erige como un grupo de presión reconocido y legitimado por el ecosistema de actores —entre los que se encuentra el MINERD—, que trasciende los mandatos de los Gobiernos de turno: según la definición del representante del sector de las universidades 8, de ISFODOSU, es un espacio «multiactores», «sectorial» y «alineado con compromisos internacionales como los de desarrollo sostenible».

Para concluir este apartado, es importante destacar otro hecho vinculado con la vertiente propositiva de la IDEC: en la República Dominicana se está gestando lo que se conoce como Pacto Educativo, que excede el campo de trabajo de la IDEC, ya que no solo incluye la educación básica y media, sino también la formación técnico-profesional y la universitaria.

En la definición de las líneas estratégicas del Pacto participan, una vez más, además de los ministerios pertinentes, actores no estatales. Como se comenta en la siguiente declaración:

Aunque no hay una estructura, hay una red y diría de organizaciones informales que se han mantenido identificadas y que son convocadas y que siempre están dispuestas a participar. No hay una estructura que diga «mira, se llama de tal forma», no hay ningún compromiso: es más bien un compromiso moral y un compromiso de instituciones que han demostrado que tienen interés por la mejora de la educación. (Representante del sector de las universidades 7, ISFODOSU).

Esta cita y los extractos de declaraciones anteriores evidencian que el sistema educativo dominicano tiende a una configuración heterárquica y, por lo tanto, no está únicamente en manos del Ministerio de Educación —que juega, no obstante, un rol central—. Varios actores de índole diversa forman una red que dirige el sistema en torno a las jerarquías gubernamentales y al margen de ellas, tanto por la vía de la influencia indirecta —como el mencionado papel de promoción y defensa de intereses de Educa— como mediante la participación relativamente formal en la toma de decisiones. Uno de los actores más importantes en este campo, del que hablaremos a continuación, es Inicia Educación.

5.2. La nueva filantropía en la educación dominicana: el caso de Inicia Educación

En todo el mundo hay múltiples ejemplos de organizaciones que han reconvertido sus actividades siguiendo los dictados de la nueva filantropía, una tendencia que en el contexto dominicano está representada de manera clara por Inicia Educación, conocida hasta 2016 como Fundación Inicia. Como se ha comentado en la sección anterior, Inicia Educación es uno de los actores más influyentes en el esquema de gobernanza en red del sistema educativo dominicano.

5.2.1. Los orígenes de Inicia Educación

Esta organización está vinculada al grupo empresarial Inicia, anteriormente Grupo Vicini, uno de los más importantes de la República Dominicana. Aunque esta organización surgió a principios de la década de 2010, la corporación empresarial ya había desarrollado actividades enmarcadas en la lógica de la filantropía tradicional: parte de los beneficios obtenidos por el Grupo Vicini se transformaba en donaciones de material escolar o en la construcción de infraestructura escolar. No obstante, estas acciones filantrópicas de la empresa, normalmente centradas en las áreas cercanas a las zonas industriales con presencia del Grupo Vicini, no se limitaban al sector educativo, sino que también se extendían a ámbitos como la salud y la atención a las personas mayores, entre otros, además de incluir donaciones puntuales para paliar los efectos de desastres naturales.



Con la constitución de la Fundación Inicia de mano de Amelia Vicini hace una década, la filantropía de la corporación pasa a centrarse exclusivamente en el sector de la educación. Los planteamientos de esta fundación, a diferencia de las anteriores iniciativas filantrópicas de la empresa, van claramente en la línea de la «nueva filantropía». Este cambio de paradigma, según expresa una representante de la entidad, fue inicialmente mal recibido y generó resistencias por parte de las personas beneficiarias de las ayudas, que mostraron su disconformidad mediante diversas vías:

Fue como difícil, muy difícil, siendo dominicano y conociendo las necesidades, pero estamos como muy claros de que el aporte iba a ser mayor si apuntábamos a la calidad de la educación. El día de hoy ya como que nos despejamos de ese problema, ya todo el mundo sabe que nosotros no hacemos cosas, que no hacemos infraestructura, ya ni siquiera nos lo piden. Duramos como 5 años recibiendo cartas, recibiendo solicitudes, recibiendo pancartas, gente llorando... pero ya no. (Representante del sector privado 1, Inicia Educación).

5.2.2. De Fundación a Fondo

Si bien el cambio de paradigma comenzó con anterioridad —en el momento de la creación de la Fundación Inicia— es importante destacar el año 2016 como punto de inflexión, lo que se evidenció con el cambio de nombre y del estatus legal de la organización:

Nosotros éramos Fundación Inicia hasta el 2016, y cuando Vicini cambió de nombre a Inicia Educación, y en ese momento, en el 2016, es el momento donde se anuncia que nosotros fungimos como un fondo, con la misma característica de los demás fondos de Inicia. (...) Nosotros somos uno de los fondos, el fondo educación. (...) Nosotros como país no tenemos recurso legal que nos permita hacer un fondo sin fines de lucro. La única forma legal en República Dominicana para hacer un fondo sin fines de lucro es ser una fundación, pero si ustedes escuchan cómo funciona [Inicia Educación], es como fondo, no como una fundación. (...) Lo que sí tenemos de fundación es que no recibimos lucros. (Representante del sector privado 1, Inicia Educación).

En esta primera cita se puede observar claramente que Inicia Educación se concibe ya no como fundación sino como un fondo de inversión. La desaparición de la palabra «fundación» de su nombre refleja un cambio de estatus y la voluntad de crear una imagen diferente a la de una organización filantrópica al uso en el imaginario colectivo, más próxima al ámbito de las finanzas. De hecho, la descripción de Inicia Educación en su propia página web es la siguiente:

Somos un fondo de inversión de impacto destinado a invertir en los factores que más influyen en el mejoramiento del sistema educativo dominicano, cuantificando el resultado y el valor generado a través de los indicadores del mismo (Página web de Inicia Educación, marzo de 2020).

El uso del lenguaje empresarial que destaca Saltman (2010) es evidente en este extracto: ya no se habla de una fundación, sino de un «fondo de inversión de impacto» que se organiza en «carteras»; se conciben las acciones como «inversiones»; se habla de «valor, indicadores y cuantificación de los resultados». De hecho, tal es la voluntad de evaluar y cuantificar el impacto en términos de inversión, que Inicia Educación ha creado un indicador propio que cuantifica económicamente el valor agregado de sus proyectos sobre la mejora de la calidad educativa del país: el Índice de Mejora Educativa o IME.

Nosotros tenemos análisis de los últimos cinco años de progreso del IME y así nos medimos, o sea, nosotros le reportamos a nuestro consejo dos tipos del IME. Uno nacional, con lo cual nosotros somos reconocidos al interno de nuestro consejo y de nuestra institución si mejora la educación del país, no solamente si mejora la educación en nuestros proyectos, por eso nuestra metodología es continuamente el contacto con el Ministerio, participando en todas las reuniones, aunque no tengamos inversión para la toma de decisiones, (...) tenemos voz por lo menos y en muchos casos voto para que las decisiones sean pertinentes y el IME crezca (...). Y luego tenemos una submedida del IME, que sí es en nuestro proyecto (...). La medida de los proyectos nos ayuda a saber qué tanto por ciento nosotros aportamos para la mejora a nivel nacional, o sea, por más pequeñito que se vea: ¿cuánto nuestros proyectos movieron positiva o negativamente (...)? y allí se toma una decisión. (Representante del sector privado 1, Inicia Educación).

Como se puede observar, el IME es la medida que utiliza Inicia Educación para tomar decisiones sobre cuáles son los proyectos en los que debe seguir invirtiendo en función de su repercusión en la educación dominicana, así como para analizar en qué dirección va la calidad del sistema educativo en su conjunto. Anualmente, una empresa externa de auditoría traduce el IME en un valor económico, lo que permite calcular la tasa de retorno de la inversión, usando el vocabulario de Inicia Educación.

5.2.3. La vinculación con los órganos de Gobierno

En la cita anterior también queda patente otro de los elementos que Saltman (2010) destaca como una característica de la «nueva filantropía»: una mayor involucración en las decisiones sobre cómo se usa el dinero para la reforma educativa y sobre la propia reforma. Inicia Educación trabaja de manera directa y continuada con el Ministerio de Educación «para que las decisiones sean pertinentes y el IME crezca» (Representante del sector privado 1, Inicia Educación). Así lo afirman diferentes actores de ámbitos diversos:

En el caso de Inicia, que es una gran aliada del Ministerio de Educación, en los últimos años ha estado dirigiendo mucho el tipo de política en la que está apostando y está colocando su dinero. (Representante de la sociedad civil 1).



[Inicia trabaja mucho de la mano con el Ministerio de Educación], y particularmente con los concursos. Ha sido el sector externo al Ministerio que más ha apoyado al Ministerio, yo diría que después del Banco Mundial. (Representante del sector de las universidades 3, ISFODOSU).

Están en todos los órganos, definición de las políticas culturales y en educación obviamente ellos tienen una incidencia muy grande, ejecutan programas efectivamente (...). Tienen un peso en la definición de la política. Ellos también quieren controlar la orientación de la formación de los seres humanos. Obviamente les importa qué tipo de ser humano forma el sistema educativo, cómo lo forma y para qué lo forma. Y a través de su fundación, ellos juegan un papel, inciden sustancialmente... Yo diría que cada vez lo están haciendo con más determinación y de manera más explícita: el Ministerio de Educación lo permite con una comodidad fuera de serie.
(Representante del sector sindical 1, ADP).

Así, se puede observar la influencia directa que tiene el fondo de inversiones sobre el Ministerio y, por ende, sobre la política educativa del país. Tal y como destaca el Representante del sector gubernamental 1:

[Inicia Educación] maneja proyectos, ejecuta y financia proyectos muy concretos, innovadores. Por ejemplo, bueno, «vamos a trabajar con algunos politécnicos y vamos a apoyar la formación del maestro y los equipos, y vamos a crear un fondo de innovación para que las escuelas hagan un proyecto y soliciten, y se lo vamos a financiar». Que tienen un rol, a veces, de proyecto directo con escuelas o, por ejemplo, (...) «vamos a crear una plataforma de internet para que la gente pueda estudiar y prepararse para pruebas, y vamos a promocionar eso», y es un servicio que es gratuito. Entonces, tienen proyectos específicos que inciden, apoyan y ejecutan en favor de la educación. Además de eso, brindan un apoyo al Ministerio de Educación en términos de presupuesto con temas en que se han puesto de acuerdo, de necesidad. Y financian. (Representante del sector gubernamental 1, Ministerio de Educación).

La cita anterior ilustra la magnitud de la colaboración de Inicia Educación y su actuación en lo referente a la educación en la República Dominicana: por un lado, diseña y ejecuta proyectos como los mencionados, que van en la línea de mejorar la calidad educativa y ampliar la cobertura —muchos de los cuales están vinculados al Ministerio—, y participa de manera activa en los procesos de formulación de políticas; por otro, apoya a este último mediante la donación —o inversión— de recursos financieros. Así, a diferencia de Educa, que, tal y como se ha destacado en la sección anterior, desempeña una función evidente de defensa de intereses, Inicia Educación tiene una influencia más directa en el Ministerio.

Yo participo directamente de reuniones con el ministro en el despacho del ministro y tomando decisiones conjuntamente con él. (...) Nosotros tenemos puertas abiertas actualmente, en el 2011 no tanto porque no nos conocían tanto, entonces hicimos un ejercicio de ganar confianza: abrimos un primer proyecto, demostramos cómo vamos a trabajar, luego nos permitieron abrir el segundo y nos fue más fácil. (...) Del 2014 en adelante, ya nuestro nombre dentro del Ministerio sonaba como carta de presentación. (Representante del sector privado 1, Inicia Educación).

Por lo tanto, el prestigio social que la entidad se ha ganado como actor de confianza tanto por su modo de trabajar como por su capacidad de movilizar recursos le sirve como puerta de entrada al Ministerio de Educación, con el que mantiene un vínculo tan estrecho que la frontera entre Inicia Educación y el propio Ministerio en ocasiones es difusa. Inicia Educación se muestra como un actor de renombre reconocido por los demás actores del sistema educativo dominicano, lo que le permite disfrutar de una ventaja competitiva respecto a los demás actores en cuanto a su capacidad de influencia en la política educativa.

5.2.4. De la dependencia a la generación de beneficios propios

Además del lenguaje empresarial, de la voluntad de cuantificar el impacto de las inversiones mediante la creación del IME y de su notoria implicación en el proceso de configuración de políticas, Inicia Educación presenta otro rasgo adicional que subraya su funcionamiento como fondo de inversión: la voluntad de generar beneficios. La finalización del primer ciclo de proyectos de Inicia Educación (2011-2016) tras un lustro de funcionamiento impuso la necesidad de revisar la estrategia y las acciones emprendidas hasta ese momento. Como ya se ha mencionado, fue justamente en 2016 cuando se decidió pasar de «Fundación Inicia» a «Inicia Educación». Además de suponer la pérdida de la palabra «fundación» del nombre de la institución, este cambio implicó una modificación de su estatus y su planteamiento: hasta 2016, la Fundación Inicia se financiaba exclusivamente mediante los fondos que recibía del entonces grupo empresarial Vicini. A partir de ese momento, la entidad decidió cambiar su estrategia con la finalidad, a largo plazo, de no depender únicamente de los recursos del Grupo Inicia —esto es, de generar sus propios ingresos—, y de aprovechar el conocimiento obtenido durante sus cinco años de existencia. Ese es el motivo por el crearon lo que llaman «512»:

En el 2015, llegó el momento en el que empezábamos a cerrar proyectos, que habíamos aprobado por cuatro años. Entonces ya le habíamos dado vida desde el 2011 al 2015... yo dije: «y entonces ¿qué hacemos con el congreso que diseñamos? ¿ya no lo abrimos más? o ¿qué hacemos con el fondo de innovación?, ¿ya no abrimos otra convocatoria?, ¿qué hacemos con este proceso de formación, que vimos que funcionó? ¿Con estos manuales...?». Me cuestioné. Y entonces decidimos como equipo directivo que era el momento de revisar la decisión estratégica del 2011. Cuando la revisamos, decidimos abrir lo que el día de hoy, en ese momento, le llamamos 512, (...) un repositorio de toda la producción intelectual que vamos haciendo en los proyectos. (Representante del sector privado 1, Inicia Educación).



Por lo tanto, el cambio de nombre del 2016 coincidió con la creación de otra línea de acción ligada a la consultoría que pretende generar unos ingresos adicionales a Inicia Educación. Autodenominado «instituto de formación docente», 512 funciona como una empresa privada con ánimo de lucro independiente a efectos legales de Inicia Educación, pero totalmente vinculada a ella a efectos prácticos. De hecho, Inicia Educación es el principal cliente de 512, que gestiona todos sus proyectos. No obstante, 512 tiene también otros clientes a quienes ofrece sus servicios a través de contratos o licitaciones, algunos de ellos del sector público:

«Inicia acaba de ganar una convocatoria: se presentó a una convocatoria de la AECID. O sea, ya Inicia está compitiendo con otras organizaciones para acceder a fondos» (Representante de la sociedad civil 1).

Cabe destacar que, con la personalidad jurídica de fundación, Inicia Educación no podía presentarse a concursos públicos para ejecutar determinados proyectos; en cambio, a partir del cambio de estatus y, además, a través de 512, sí le es posible presentarse a este tipo de licitaciones. De este modo, Inicia Educación puede continuar asumiendo todas las tareas que la Fundación desempeñaba gratuitamente en colaboración con el Ministerio o con otros organismos públicos, pero obteniendo un rédito por ello.

Diseñamos proyectos que surgen... Por ejemplo, el mismo INAFOCAM, que es un instituto de formación del Ministerio, abrió una licitación para el diseño de los módulos de planificación docente de secundaria. (...) Cuando esa licitación abrió, yo dije: «cónchale, si yo hubiese querido darle, hacerle la donación del proyecto como Fundación Inicia». (...) Cuando sale en licitación pública, yo ya no puedo ofrecerle mi donación, pero yo quería hacerlo porque para nuestra estrategia, era vital. (...) Entonces justo acabamos de independizar 512, aplicamos por 512 y ganamos la licitación. Entonces empezamos a decir: «mira, 512 va a hacer las licitaciones y las propuestas que cuando yo me haga la pregunta “¿yo llevaría ese proyecto al consejo?”, la respuesta sea un sí porque apunta al IME». Entonces ahora mismo podemos decir que dentro de Inicia Educación tenemos una unidad de sostenibilidad que hace que nos ingresen recursos, pero todos los recursos se van entrando directamente a más proyectos para el IME. (Representante del sector privado 1, Inicia Educación).

En teoría, según se afirma desde Inicia Educación, todos los beneficios obtenidos a través de 512 se reinvierten en otros proyectos para mejorar la calidad de la educación dominicana, que el fondo evalúa a través del IME. Sin embargo, la constitución de 512 como empresa privada permite legalmente la obtención de lucro y no necesariamente reinvertirlo en otros proyectos educativos: la reinversión depende, en última instancia, de la propia voluntad de 512/Inicia Educación.

Actualmente, la influencia de Inicia Educación sobrepasa las fronteras de la República Dominicana: 512 tiene clientes extranjeros en la región norte de América Latina, y existe la intención de ampliar su presencia en esta zona «para contribuir al desarrollo de la calidad educativa y de la cobertura en más países» (Representante del sector privado 1,

Inicia Educación). Ahora bien, según afirma su representante, la política de Inicia Educación establece que todos aquellos beneficios obtenidos en un país deben ser reinvertidos dentro del territorio: así, todos los fondos obtenidos en la República Dominicana revierten en proyectos en dicho país y no pueden destinarse a la puesta en marcha de un proyecto en Colombia.

Al final del año pasado, en noviembre, también tuvimos el mandato de regionalización. Entonces nosotros hasta ahora ya habíamos trabajado moderadamente con Colombia, específicamente con Perú, pero ahora tenemos el mandato de... De la misma manera que hemos crecido aquí, [tenemos] capacidad de instalar en esos países, para hacer algo similar que apunte a la mejora de la calidad de los sistemas educativos de cada país.
(Representante del sector privado 1, Inicia Educación).

Finalmente, es importante tener presente que, a pesar de su contribución al sistema educativo dominicano, Inicia Educación, como cualquier actor, no desempeña un papel neutral en la política educativa. Por el contrario, parte de un determinado paradigma educativo y un posicionamiento político, que explícita o implícitamente procura introducir en el sistema educativo dominicano. En este sentido, una de las características compartidas por la mayoría de los actores relacionados con la nueva filantropía es entender que «el lenguaje, los valores y la visión del mundo empresarial deberían aplicarse al sector público» (Saltman, 2010, p. 77).



6. Conclusiones e implicaciones

A pesar de su alcance mundial, la privatización educativa se presenta como un fenómeno multifacético que sigue trayectorias muy diferentes en cada contexto nacional (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016). La República Dominicana representa, en este sentido, un caso en el que se distinguen dos momentos de naturaleza muy distinta. Por un lado, durante un período de falta de inversión estatal en educación, la privatización avanzó a través de la proliferación de escuelas privadas de bajo costo. El surgimiento y la expansión de este sector, cuya característica más sobresaliente es la informalidad, se entiende solo como una respuesta espontánea a la presión de la demanda, resultante de la escasez de oferta estatal (Flores, 1997). Esta forma de privatización no es exclusiva de la República Dominicana. Muchos contextos urbanos y urbano-marginales de países de Asia, África (Srivastava, 2013) y América Latina (Moschetti, Fontdevila, & Verger, 2019; Balarín *et al.*, 2019) han experimentado el mismo desarrollo de este tipo de oferta.

Por otro lado, cabe destacar que, especialmente a partir de la década de 2010, el Estado dominicano parece recuperar la iniciativa real en materia de financiamiento y planificación del sistema educativo. Pruebas de ello son el incremento de la inversión en educación registrada a partir de 2012 y el afianzamiento de sólidos perfiles técnicos y políticos en el MINERD, en particular en las áreas de planificación y evaluación. Este período coincide, no obstante, con el desarrollo de nuevas formas de privatización centradas no ya en la provisión de educación, sino en la obtención de mayores cuotas de control del proceso de producción de políticas educativas por parte de agentes no estatales. Entender las características de las dinámicas asociadas a este proceso de creciente injerencia privada en la definición de la agenda y el contenido de la política educativa ha sido el objetivo principal de este trabajo.

En este sentido, la presente investigación ha logrado identificar dos manifestaciones de esta mayor presencia de actores no estatales en la producción de políticas educativas en la República Dominicana. En primer lugar, se advierte una evidente reconfiguración de la estructura de gobierno del sistema educativo. De una estructura de jerarquías claras en la que el aparato estatal ocupa el centro de la producción de política, se pasa a una organización con múltiples actores del ámbito no estatal que configuran una red en la que el Estado no es sino uno de sus nodos, aunque pueda ser uno los nodos con mayor influencia. De esta nueva estructura de «gobernanza» forman parte organismos internacionales y agencias de cooperación internacional, por el frente externo, y el sector empresarial junto con diversas organizaciones de la sociedad civil, por el frente interno.

En segundo lugar, se constata una reconfiguración en el seno de algunos de estos actores no estatales, en particular de aquellos vinculados al sector empresarial. Este es el caso de las organizaciones filantrópicas de «nueva generación», como la organización Inicia Educación. El paso de un modelo de filantropía tradicional —con actividades orientadas por la lógica de la caridad— a un modelo de «nueva filantropía» supone una mayor implicación política por parte del sector privado y la conversión de la actividad caritativa en inversión financiera en

proyectos sociales con un ánimo de lucro más o menos explícito (Terway, 2019).

Estas dinámicas de «privatización de la política educativa» no constituyen tampoco un fenómeno exclusivo de la República Dominicana (Ball, 2007; Bevir, 2011). Sin embargo, es interesante analizar el contexto en el cual este proceso gana impulso en el país. A este respecto pueden plantearse tres consideraciones. La primera tiene que ver con las características del Estado y de la burguesía empresarial dominicana. En otros países de la región en los que la asimetría entre las capacidades estatales y el poder del sector privado resulta muy grande en favor de este último, el sector privado ha tendido a ocupar o reemplazar directamente el lugar del Estado³. No es este el caso de la República Dominicana, donde el Estado conserva amplias capacidades técnicas y el sector privado parece haber ocupado un lugar de influencia simétrica —propia de los esquemas de gobernanza en red— similar al alcanzado en países desarrollados.

La segunda consideración está relacionada con el hecho de que, si bien la presencia de agentes no estatales en el campo de la producción de políticas educativas es anterior a la década de 2010, es imposible desvincular su más reciente y destacado avance del fuerte incremento de la inversión estatal en educación. Es decir, como se ha demostrado en otros contextos, conforme crece el sector de la educación en términos presupuestarios, más atractivo resulta para el sector privado (Ball, 2007).

Mientras que las instituciones democráticas funcionan sobre la base de la deliberación pública y las elecciones como instancias de validación, los esquemas de gobernanza en los que intervienen actores no estatales ponen en riesgo el principio de rendición de cuentas democrático. En este sentido, cabe preguntarse si la mayor injerencia del sector privado en la definición de la agenda y el contenido de la política educativa evidenciada en años recientes podría guardar relación con un momento de relajamiento de los principios democráticos. En concreto, después de que en 2012 se produjera una amplia movilización social que forzó al Gobierno a incrementar la inversión en educación, el lugar que la educación había ocupado en el debate público de la ciudadanía y de los movimientos sociales de base parece haber perdido centralidad. En otras palabras, si bien desde 2012 el MINERD ha avanzado con una serie de reformas —que incluyen la jornada extendida, la construcción y renovación de escuelas, la contratación de personal docente adicional, la reforma curricular, la formación técnico-profesional y la capacitación de maestras y maestros, entre otras prioridades—, también es cierto que la intensidad con la cual la sociedad civil se moviliza por la educación ha disminuido considerablemente. Simultáneamente, sin embargo, los actores no estatales, incluido el sector de la nueva filantropía, han incrementado la influencia y la percepción de factibilidad de su involucramiento en los procesos de definición de las prioridades de la reforma educativa.

3 Véase, por ejemplo, el caso de Honduras en Edwards, Moschetti y Caravaca (2019).



7. Referencias

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64(April), 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- Balarín, M., Fontdevila, C., Marius, P., & Rodríguez, M. F. (2019). Educating on a budget: The subsistence model of low-fee private schooling in Peru. *education policy analysis archives*, 27, 132, 1-25.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state.' *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London/ New York: Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: Using Enterprise to Solve the Problems of the World. *Citizenship, Social and Economics Education*, 10(2–3), 83–90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Brussels: Education International.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2009). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2014). *What Does "Education Privatisation" Mean? Conceptual Discussion and Empirical Review of Latin American Cases* (ESP Working Paper Series - Open Society Foundations No. 62). New York.
- Bevir, M. (2011). *Governance as theory, practice and dilemma. The Sage Handbook of Governance*. London: Sage.
- Bonal, X. (2002). Plus ca change ...the world bank global education policy and the post-washington consensus. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/09620210200200080>

- Bonal, X., & Rambla, X. (2009). In the Name of Globalisation: Southern and Northern paradigms of educational development. En: R. Dale & S. Robertson (Eds.) *Globalisation and Europeanisation in Education* (pp. 143-158). Oxford, UK: Symposium Books.
- Burch, P. (2006). The new educational privatization: Educational contracting and high stakes accountability. *The Teachers College Record*, 108(12), 2582–2610.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., ... & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of clinical epidemiology*, 67(12), 1291-1294.
- Coupland, C., Currie, G., & Boyett, I. (2008). New Public Management and a Modernization Agenda: Implications for School Leadership. *International Journal of Public Administration*, 31(9), 1079–1094. <https://doi.org/10.1080/01900690801945673>
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory*, 50(4), 427–448.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative education*, 41(2), 117-149.
- Díaz Santana, M. (1996). *Educación y modernización social en República Dominicana: Un análisis sociológico del Plan Decenal*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- EDUCA. (2016). *Calidad del gasto educativo en la República Dominicana: Un análisis exploratorio desde la vigencia del 4%*. Santo Domingo: Acción Empresarial por la Educación.
- Edwards Jr., D. B. (2012). "Researching international processes of education policy formation: Conceptual and methodological issues," *Research in Comparative and International Education*, 7 (2): 127-145.
- Edwards Jr., D. B. (2018). *The trajectory of global education policy: Community-based management in El Salvador and the global reform agenda*. (International and Development Education series). New York: Palgrave MacMillan.
- Edwards, D. B., Moschetti, M. C., & Caravaca, A. (2019). *La educación en Honduras: entre la privatización y la globalización*. Brussels: Education International.
- Flores, R. (1997). *La escuela básica de la zona marginal de Santo Domingo*. Banco Interamericano Desarrollo. Documento de Trabajo R-304. New York: IADB.
- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2019). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Gilberti, L. (2013). Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: Un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 151-162.



- Hamm, M. & Martínez, R. (2017). Dominican Republic: An overview. En: C.M. Posner, C. Martin, & A.P. Elvir (Eds.), *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. (pp. 283-305). New York: Bloomsbury.
- Hay, C. (2002). Globalisation as a problem of political analysis: Restoring agents to a 'process without a subject' and politics to a logic of economic compulsion. *Cambridge Review of International Affairs*, 15 (3), 379–392.
- Hay, C. (2002). *Political analysis: a critical introduction*. New York: Macmillan International Higher Education.
- Hay, C., & Marsh, D. (1999). Introduction: Towards a new (international) political economy? *New Political Economy*, 4(1), 5–22.
- Hodgson, N. (2012). "The only answer is innovation...": Europe, policy and the Big Society. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 532–545.
- Jessop, B. (1998). The Rise of Governance and the Risks of Failure. *International Social Science Journal*, 155(1), 29–45.
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3–4), 336–356. <https://doi.org/10.1080/19460171003619741>
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>
- Lubienski, C. (2006). School choice and privatization in education: An alternative analytical framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 1–26.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144–181.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, R. (2016). *Historia de la educación en la República Dominicana: Desde sus más remotos antecedentes hasta la transformación curricular de 1995—proyección al 2036*. Santo Domingo: Listin Diario.
- Moschetti, M. C., Fontdevila, C., & Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-27.
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M., & Valiente, O. (2014). *The political economy of education systems in conflict-affected contexts: A rigorous literature review*. Department for International Development. Available at: <http://r4d.dfid.gov.uk/>
- OCDE (2008). Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana. Paris: OCDE.
- Olmedo, A. (2014). From England with love. ARK, heterarchies and global "philanthropic governance." *Journal of Education Policy*, 29(5), 575–597. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.859302>

- Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1259104>
- Reckhow, S., & Snyder, J. W. (2014). The expanding role of philanthropy in education politics. *Educational Researcher*, 43(4), 186–195. <https://doi.org/10.3102/0013189X14536607>
- Rhodes, R. A. W. (1994). The hollowing out of the state: the changing nature of the public service in Britain. *The Political Quarterly*, 64, 138–151.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without Government. *Political Studies*, 44, 652–667.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Towards a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149–170.
- Rose, N. (1996). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, 25(3), 327–356.
- Saltman, K. (2009). The Rise of Venture Philanthropy and the Ongoing Neoliberal Assault on Public Education: The Eli and Edythe Broad Foundation Kenneth. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, (16), 53–72.
- Saltman, K. J. (2010). *The gift of education. Public education and venture philanthropy*. New York: MacMillan.
- Samoff, J. (2009). Foreign aid to education: Managing global transfers and exchanges. En L. Chishom & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *South-south cooperation in education and development* (pp. 123–156). New York: Teachers College Press.
- Scott, J. (2009). The Politics of Venture Philanthropy in Charter School Policy and Advocacy. *Educational Policy*, 23(1), 106–136. <https://doi.org/10.1177/0895904808328531>
- Srivastava, P. (Ed.). (2013). *Low-fee private schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford, UK: Symposium Books Ltd.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323–342.
- Terway, A. (2019). Introduction to Philanthropy in Education: Diverse Perspectives and Global Trends. En N. Y. Ridge & A. Terway (Eds.), *Philanthropy in Education: Diverse Perspectives and Global Trends* (pp. 1–14). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Triantafillou, P. (2004). Addressing Network Governance Through the Concepts of Governmentality and Normalization. *Administrative Theory & Praxis*, 26(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/10841806.2004.11029471>
- Ulloa, J. (2019). *Mecanismos actuales de privatización en la educación primaria y secundaria en República Dominicana*. Santo Domingo: Oxfam República Dominicana.



Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *Handbook of Global Education Policy* (pp. 64–80). New York: Wiley-Blackwell.

Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 9-33.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatisation of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757–787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>

Verger, A., Moschetti, M. C., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Brussels: Education International.

Wanna, J. (2009). Political Chronicles, Commonwealth of Australia July to December 2008. *Australian Journal of Politics and History*, 55(2), 261–315.

Windzio, M., Sackmann, R. & Martens, K. (2005). *Types of Governance in Education – A Quantitative Analysis* (TranState Working Papers, No. 25). Retrieved from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/28275/1/501321926.PDF>

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

8. Apéndice

Tabla A1. Lista de personas entrevistadas

Pseudónimo	Cargo/Institución	Ámbito
Docentes y personal directivo	Escuela de zona marginal	Docentes y personal directivo
Docentes y personal directivo	Escuela de zona semimarginal	Docentes y personal directivo
Docentes y personal directivo	Instituto politécnico	Docentes y personal directivo
Exministra del MINERD 1	Exministra MINERD, EDUCA, APEC	Gobierno
Exministro del MINERD 2	Exministro MINERD	Gobierno
Representante de la cooperación 1	Unión Europea	Cooperación
Representante de la cooperación 2	AECID	Cooperación
Representante de la cooperación 3	BID	Cooperación
Representante de la sociedad civil	Flasco	Sociedad civil
Representante de las universidades e institutos de formación 1	ISESP	Universidades y formación
Representante de las universidades e institutos de formación 2	UASD	Universidades y formación
Representante de las universidades e institutos de formación 3, 4 y 5	ISFODOSU	Universidades y formación
Representante de las universidades e institutos de formación 6	INTEC	Universidades y formación
Representante de las universidades e institutos de formación 7 y 8	ISFODOSU	Universidades y formación
Representante de las universidades e institutos de formación 9	INTEC	Universidades y formación
Representante de organismo internacional 1	UNICEF	OI
Representante del gobierno 1	Directora de Evaluación MINERD	Gobierno
Representante del gobierno 2	Viceministra de Asuntos Pedagógicos	Gobierno
Representante del gobierno 3	IDEICE	Gobierno
Representante del gobierno 4	MESCYT	Gobierno
Representante del gobierno 5, 6 y 7	Viceministro y directores del Viceministerio de Planificación y Desarrollo Educativo	Gobierno
Representante del sector privado 1	Inicia Educación	Sector privado
Representante del sector privado 2	DREAM Project	ONG



Pseudónimo	Cargo/Institución	Ámbito
Representante del sector privado 3	Educa	Sector privado
Representante del sector privado 4 y 5	Entrena	Sector privado
Representante del sector privado 6	Fe y Alegría	Sector privado
Representante del sector privado 7	Comunidad Salesiana	Sector privado
Representante político 1	PRM	Partido político
Representante sindical 1	ADP	Sindicato
Representante sindical 2	ADP	Sindicato
Representante sindical 3	ADP	Sindicato
Representante sindical 4	ADP	Sindicato

Fuente: Elaboración propia.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



**Atribución-NoComercial-CompartirIguual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)**

Usted es libre por:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y crear a partir del material

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con fines comerciales.

CompartirIguual — Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.

Las opiniones, recomendaciones y conclusiones de este estudio son atribuibles exclusivamente a los autores del mismo, salvo cuando se indique expresamente lo contrario, y no conllevan automáticamente el respaldo de la Internacional de la Educación. Se han tomado todas las precauciones razonables para verificar la información contenida en esta publicación. Sin embargo, el material publicado no se distribuye bajo ningún tipo de garantía, explícita o implícita. Ni la Internacional de la Educación ni ninguna persona que actúe en su nombre podrá ser hecha responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.

Tendencias de privatización en la educación dominicana: heterarquías, gobernanza en red y nueva filantropía

D. Brent Edwards Jr., Mauro C. Moschetti y
Alejandro Caravaca

Octubre de 2020



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Bruselas, Bélgica
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta.

Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 32 millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas 400 organizaciones en 170 países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores/as de la educación.



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por la Internacional de la Educación - Octubre de 2020

ISBN 978-92-95120-03-7 (Paperback)

978-92-95109-54-4 (PDF)

Foto de portada: iStockphoto, czekma13