

**REFORMAS EDUCATIVAS NEOGERENCIALES EN AMERICA LATINA: Las
escuelas chárter frente al modelo público de educación, con especial
atención a los casos de Chile y Colombia.**

JULIÁN RAÚL FLÓREZ LÓPEZ

DIRECTORES DE TESIS:

AGUSTÍN FERRARO CIBELLI

JUAN JOSÉ RASTROLLO SUÁREZ

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

INDICE

INTRODUCCION.....	
1. REFORMAS EDUCATIVAS GLOBALES: el debate en torno a las escuelas chárter y la educación pública.....	
1.1. Las reformas educativas neogerenciales.....	
1.2. Las escuelas chárter: el pilar de las reformas educativas neogerenciales.....	
1.2.1. El modelo de gestión de las escuelas chárter.....	
1.2.2. Componentes de las escuelas chárter.....	
1.2.2.1. Componente legal.....	
1.2.2.2. Componente académico.....	
1.2.2.3. Componente contractual.....	
1.2.2.4. Componente financiero.....	
1.2.3. El impacto de las escuelas chárter.....	
1.2.4. Caracterización de las escuelas chárter.....	
1.3. El debate en torno a las escuelas chárter en los Estados Unidos: eficiencia, equidad y problemáticas sociales.....	
2. El modelo educativo finlandés como contraposición al modelo educativo neogerencial.....	

2.1. La educación como sustento del progreso de la sociedad finlandesa.....	
2.2. El modelo de gestión educativa finlandés: principales componentes.....	
2.2.1. Grados de escolaridad.....	
2.2.2. El currículo y evaluación en las instituciones educativas.....	
2.2.3. La Carrera docente en Finlandia.....	
2.2.4. La financiación de la educación.....	
2.3. Caracterización de la escuela finlandesa.....	
2.4. El debate en torno a la escuela Finlandesa: ¿Un modelo infalible?.....	
3. REFORMAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA: Revisión histórica y caracterización de la política educativa chilena y colombiana.....	
3.1 El papel de los Organismos Internacionales en la política pública de educación Latinoamericana.....	
3.2. El modelo educativo chileno.....	
3.2.1. La escuela chilena del siglo XIX al siglo XXI.....	
3.2.2 La actualidad de la escuela chilena: principales rasgos de la política pública de educación.....	
3.2.2.1. El Reconocimiento de las instituciones educativas en Chile y su financiamiento.....	
3.2.2.2. El régimen de personal docente chileno.....	

3.2.2.3. Caracterización del modelo educativo chileno chilena.....	
3.3. El modelo educativo colombiano.....	
3.3.1. La escuela colombiana del siglo XIX al siglo XXI.....	
3.3.2. La actualidad de la escuela colombiana: principales rasgos de la política pública de educación.....	
3.3.2.1. El Reconocimiento de las instituciones educativas en Colombia y su financiamiento.....	
3.3.2.2. El régimen de personal docente colombiano.....	
3.3.2.3. Caracterización del modelo educativo colombiano.....	
4. PANORAMA DE LA ESCUELA CHARTER LATINOAMERICANA: el caso de Chile y Colombia.....	
4.1. Panorama de la escuela chárter chilena: el caso de los colegios particulares subvencionados.....	
4.1.1. Creación y reconocimiento de las escuelas particulares subvencionadas.....	
4.1.2. Financiamiento de las escuelas particulares subvencionadas.....	
4.1.3. Expansión de las escuelas particulares subvencionadas.....	
4.1.4. Gestión del personal docente en las escuelas particulares subvencionadas.....	

4.1.5. Impacto de las escuelas particulares subvencionadas en las pruebas SIMCE y PISA.....	
4.2. El debate en torno a las escuelas particulares subvencionadas chilenas: eficiencia, equidad y problemáticas sociales.....	
4.3. Panorama de la escuela chárter colombiana: el caso de los colegios en concesión.....	
4.3.1. Creación y reconocimiento de los colegios en concesión.....	
4.3.2. Financiamiento de los colegios en concesión.....	
4.3.3. Expansión de los colegios en concesión.....	
4.3.4. Gestión del personal docente en los colegios en concesión.....	
4.3.5. Impacto de los colegios en concesión en las pruebas SABER y PISA.....	
4.4. El debate en torno a los colegios en Concesión colombianos: eficiencia, equidad y problemáticas sociales.....	
4.5. Aproximaciones a la escuela chárter en México y Argentina: las escuelas de calidad mexicanas y las escuelas Auto gestionadas de San Luis.....	
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCIÓN

La política pública de educación en el mundo es objeto de grandes transformaciones en nuestros días. La teoría y práctica de la educación es uno de los elementos principales en la dinámica institucional de los Estados y de sus procesos de cambio. En lo que respecta a la transformación de la agenda educativa de los gobiernos, se puede discernir la concurrencia de modelos políticos y económicos que pretenden establecer lo que se entiende por educación y lo que se quiere con ella.

La convergencia de paradigmas institucionales ha generado intensos debates en el ámbito político y académico producto de la implementación de modelos de gobernanza escolar orientados por distintos principios de gestión. La discusión sobre política educativa en la mayoría de los países resalta la importancia de la competitividad de los sistemas educativos a nivel internacional, circunstancia que ha influido significativamente en los elementos constitutivos de los modelos educativos nacionales.

Si bien es cierto que los sistemas educativos del mundo presentan determinados rasgos distintivos, tales como organización administrativa, fórmulas de financiación, asociaciones sindicales de maestros y carrera docente, lo es también que se han planteado, en los últimos años, una serie de reformas educativas que proponen la ejecución de una agenda de gobernanza escolar de proporciones globales. Con el respaldo de amplios movimientos de ideas e influyentes organizaciones internacionales, tales como el Banco Mundial y la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la agenda de reformas educativas se ha convertido así en uno de los ámbitos de política pública que comienza a responder a tendencias homogéneas en el nivel internacional.

Las diversas agendas de reforma educativa proponen cambios en la educación, algunos de ellos radicales, entendiendo por tales cambios una transformación de la definición del proceso educativo y de su materialización como servicio público. En las últimas dos décadas, como veremos en el presente trabajo, el modelo y orientación fundamental de la corriente de reformas educativas globales que ha predominado se corresponde con un paradigma o modelo que podemos denominar “neogerencial.” Este paradigma se ha propuesto substituir o bien transformar de manera profunda el modelo anterior, que se había venido desarrollando y consolidando prácticamente desde que los Estados, en diversas regiones del mundo, comenzaron a ofrecer la educación como un servicio público desde el siglo XIX. Dicho paradigma anterior puede ser generalmente caracterizado como “modelo público” y, por su larga trayectoria, vamos a utilizar también regularmente, en el presente trabajo, la expresión “modelo público tradicional” o simplemente “modelo tradicional” para referirnos al mismo paradigma.

El modelo neogerencial es relativamente novedoso frente al modelo tradicional, aunque su aplicación data de al menos cuatro décadas, pero sigue mostrando una fuerte influencia sobre las agendas educativas de los Estados en nuestros días, formulando e implementando una visión empresarial que incentiva la ejecución de objetivos y modos de organización impulsados por organismos internacionales, centros académicos de alto nivel y elites económicas y políticas. La

puesta en escena del modelo educativo neogerencial cuestiona los sistemas de gestión del modelo tradicional que, desde esta perspectiva, conlleva un fuerte gasto fiscal sin obtener resultados satisfactorios sobre la educación impartida a los estudiantes. Las reformas neogerenciales se proponen así, entre otros objetivos, modificar los sistemas de financiación de los servicios educativos, la naturaleza jurídica de los operadores educativos, los sistemas de selección estudiantil y las condiciones laborales de los docentes.

Por otra parte, los defensores del modelo público tradicional no han rechazado por completo las ventajas de tener una variedad de oferentes y la apertura de los mercados educativos. Pero siguen defendiendo la prevalencia de la educación pública sobre la educación privada y asimismo justifican su mantenimiento, fomentando el respeto por las instituciones y los maestros como actores que no pueden concebirse meramente como operadores en el mercado, aunque esto no implica rechazar por completo la incorporación de operadores privados o la integración de dispositivos gerenciales en la gestión de las escuelas públicas, si logran avanzar objetivos educativos definidos en un sentido público. De este modo, como veremos, para gran parte de los defensores del modelo tradicional la intervención de operadores privados puede ser favorable, en tanto logren prestar una enseñanza de alta calidad bajo la evaluación y supervisión de organismos públicos.

En base a estas consideraciones preliminares, ya podemos adelantar que, en la presente investigación, vamos a realizar una caracterización general y contraposición de los principios del modelo de escuelas públicas tradicionales y del

modelo neogerencial, tomando especial consideración hacia los debates entre los partidarios de uno y otro modelo y las diversas fundamentaciones normativas que han presentado para defender sus propuestas. Debe subrayarse que se trata, en ambos casos, de la provisión de la educación como un servicio público, pero que, en las propuestas neogerenciales, se propone que dicho servicio sea confiado a operadores privados y que éstos tengan amplio margen de autonomía para gestionar establecimientos educativos, comprendiendo en su autonomía de operación aspectos tales como la gestión del personal docente, la utilización eficiente de los recursos públicos y el logro de resultados, que se obtendrán en función de la capacidad e integridad del prestador del servicio, con evaluación a cargo de las autoridades públicas. En otras palabras, la orientación neogerencial de reformas no debe asociarse con la provisión privada de educación, es decir la presencia de establecimientos educativos financiados por las contribuciones de los alumnos y sus familias. El debate sobre la educación, por el contrario, comienza a plantearse de manera mucho más intensa cuando se trata de que los operadores privados provean el servicio público educativo, mediante subsidio y supervisión del Estado. Los alumnos y sus familias, en este tipo de sistema mixto neogerencial, pueden elegir entre establecimientos de gestión estatal y establecimientos gestionados por operadores privados, pero se trata en ambos casos de un mismo servicio público educativo.

El trabajo de investigación que hemos llevado a cabo está centrado en un análisis de la historia de la implementación de reformas, para elucidar y concentrarnos en los principios normativos que las animan, prestando particular

atención, como se mencionaba antes, al debate entre los partidarios de uno y otro modelo.

La situación de la educación como servicio público ha sufrido diversas fluctuaciones en las últimas décadas, no solamente en lo que se refiere a reformas, sino particularmente en torno al problema de la financiación con recursos del Estado. Si bien es cierto que durante los años ochenta hubo un incremento considerable de recursos dirigidos a política pública de educación en el mundo, especialmente en América Latina, con el avance de las reformas neoliberales de la década de los noventa se impulsaron recortes financieros a las escuelas públicas. Estos recortes de presupuesto fomentaron la extensión e institucionalización de escuelas privadas y la sinergia entre gobierno y sector privado ampliando considerablemente la oferta y demanda educativa de los países. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe 2019: 10; Mora Toscano 2005: 257)

En este escenario, organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, adquirieron un gran protagonismo en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas educativas en gran parte de los Estados, pero con especial énfasis en países del Tercer Mundo. La fuerza vinculante de las políticas públicas promovidas por la comunidad académica y financiera internacional y la consolidación de un mercado laboral globalizado han impulsado a los gobiernos a formar parte de la agenda global propuesta por estas organizaciones internacionales. En medio de estas circunstancias se institucionalizan evaluaciones de rendimiento académico como PISA, cuya pretensión es proveer información estandarizada para orientar la política

pública de educación a nivel mundial, comparando la eficiencia y eficacia de diversos sistemas educativos a través de la medición de competencias específicas de los estudiantes.

Las acciones coordinadas y concertadas entre el Estado y el sector privado son uno de los principales componentes de la agenda educativa neogerencial. El caso de las escuelas chárter en Estados Unidos es el más representativo. Se trata de escuelas de naturaleza pública, con gran autonomía administrativa, gestionadas por operadores privados. El debate en torno a la naturaleza y calidad de estas escuelas ha despertado el interés de la comunidad académica y su influencia a nivel internacional ha sido muy significativa. En consecuencia, diversos gobiernos del mundo y en especial gobiernos latinoamericanos han importado el modelo de escuela chárter, incorporándolo a sus sistemas educativos, encontrando en muchas ocasiones fuertes divergencias con sus modelos nacionales.

En el presente estudio, en orden a analizar y discutir los principios normativos subyacentes a las políticas públicas de educación en sus diferentes orientaciones, vamos a considerar, en particular, dos estudios de caso relativos a los efectos de la incorporación de la escuela chárter en los sistemas de educación pública de dos países latinoamericanos: Chile y Colombia. La selección de los casos obedece a su amplio reconocimiento a nivel latinoamericano y potencial comparativo, por tratarse de dos países con economías de tamaño mediano, en el que las reformas neogerenciales, en la educación, se aplican de manera pionera ya desde la década de 1980 (Chile) o bien de manera más reciente, pero asimismo con gran decisión, particularmente desde la década de 2000 (Colombia). Tratándose de un enfoque

normativo del problema, es decir un análisis y discusión de los términos del debate entre partidarios y detractores del modelo neogerencial en la educación, los dos casos ofrecen perspectivas diferentes y también interesantes semejanzas para su comparación, en dicho plano de investigación.

La tesis está organizada del siguiente modo. El primer capítulo define las Reformas Educativas Globales, temática general en donde se enmarca la problemática tratada en este trabajo. Asimismo y como marco de referencia teórico-normativo, se realiza un análisis sobre el impacto de la escuela chárter en Estados Unidos, país en donde se creó este modelo escolar y que es uno de sus precursores más significativos. Los debates sobre este modelo, en los Estados Unidos, han planteado de manera analíticamente muy clara las suposiciones normativas de una y otra posición.

Es importante destacar nuevamente que la escuela de tipo chárter, desde el punto de vista legal, posee una naturaleza pública, puesto que debe cumplir con compromisos inscritos en su carta de fundación. Dicha *carta* es precisamente la *chárter*, a la que se alude en la designación generalizada de estas escuelas en el ámbito hispanoparlante, para la que se utiliza así un anglicismo. La administración estatal es la autoridad encargada de imponer las condiciones y establecer los criterios para su funcionamiento, de cuyo cumplimiento depende el financiamiento público que dichas escuelas reciben. Asimismo, deben obtener licencia de su respectivo distrito escolar y su vigencia estará sujeta al cumplimiento de unos compromisos reflejados en el acta de constitución, es decir en la carta o chárter.

Las escuelas chárter se caracterizan por un amplio margen de libertad de gestión que comprende aspectos como contratación de personal, gastos administrativos y convenios con organizaciones privadas. El modelo de gobernanza en las escuelas chárter difiere del de las escuelas públicas tradicionales. En las escuelas chárter la figura del director puede transformarse y adoptar distintas acepciones, como juntas directivas y consejos o asambleas de padres y, en especial, emerge la figura del gerente general. Bajo este contexto, las escuelas públicas tradicionales en Estados Unidos se han venido enfrentando desde hace décadas a un modelo que, pese a ser innovador, no deja de generar controversia por la asunción de ciertas posiciones propias de la empresa privada, frente a los principios del servicio público educativo. La discusión en torno a los supuestos normativos de las escuelas chárter integran la temática del primer capítulo de este trabajo y aquí vamos a considerar entonces a los Estados Unidos que, sin constituir un estudio de caso, se trata más bien de un ámbito de discusión donde, como decíamos, los principios y supuestos normativos de uno y otro modelo se han expuesto con gran claridad, por la intensidad y duración del debate de dichas posiciones.

Cuando hablamos de educación pública y sus principios de organización y fundamentos normativos, es inevitable considerar un país cuya presencia en este debate puede sorprender a aquellos que no están familiarizados con la temática de la educación, al nivel de la investigación académica, a saber: Finlandia. Como veremos, por diversas razones, este país nórdico, aparentemente remoto, se ha venido a colocar en el centro del debate educativo. Prácticamente de la misma

manera que Chile, por ser un pionero en la aplicación de reformas neogerenciales en la educación, Finlandia viene a resultar el modelo paradigmático de un sistema de educación pública con provisión estatal, por sus excelentes resultados y por la amplia legitimidad del sistema entre la población del país.

La educación finlandesa ha obtenido resultados sumamente positivos desde que comienzan a realizarse pruebas internacionales estandarizadas de los resultados educativos, en primer lugar las renombradas pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) que lleva a cabo la OCDE desde el año 2000. Estos resultados, sostenidos de manera consistente a lo largo de las dos décadas siguientes, colocan a Finlandia entre los países occidentales con mejor rendimiento educativo, llegando hasta la primera posición en varios años de la evaluación de la OCDE. En buena medida, esto ha sido una sorpresa para los expertos en educación y ha dado un nuevo giro al debate en torno a la conveniencia de adoptar un modelo educativo neogerencial que oriente la gestión de los sistemas educativos de los Estados. Pues el modelo finlandés guarda diversos componentes que han permitido la consolidación y mantenimiento de la calidad educativa sin suscribir en absoluto a principios de la corriente neogerencial. Por el contrario, se trata de un sistema con un fuerte énfasis en lo público, incluyendo la profesionalización y estabilidad laboral de los maestros, amplio reconocimiento social hacia el rol de los educadores como servidores públicos y sistemas de gestión escolar con prácticamente nula participación de operadores privados. El modelo educativo finlandés integra la temática del segundo capítulo, ofreciendo elementos conceptuales y principios normativos para profundizar el debate sobre los modelos educativos bajo discusión

en América Latina. Para ello, se realizará una descripción de los grandes lineamientos de la política educativa de Finlandia y se expondrán diversas posiciones de expertos frente a los valores presupuestos por el sistema escolar de este país.

La política pública de educación en América Latina comprende el tercer y cuarto capítulo de esta tesis doctoral. En primer lugar se realiza una revisión histórica de la educación en la región a partir del siglo XIX para luego abordar las particularidades de la escuela pública y la influencia del modelo educativo neogerencial, materializado en la implementación de la escuela chárter en los sistemas públicos de educación de Chile y Colombia.

El objetivo general de este trabajo es determinar los ejes del debate en torno de las reformas educativas en el contexto latinoamericano, evaluando sus propuestas y modelos relativos a aspectos relevantes de la política pública tales como régimen profesoral, sistemas de financiación del servicio y modelos de gobernanza escolar en dos escenarios nacionales: en el caso chileno se hace referencia a las escuelas privadas subvencionadas y en Colombia se discute el tema de los colegios en concesión. Estas dos figuras legales corresponden a grandes rasgos al modelo de las escuelas chárter y así han sido promovidas en cada país.

Para la consecución de los fines de investigación propuestos, se realizará una recopilación documental (que comprende informes gubernamentales, revisión de legislaciones y estudios de autoridades en política educativa) y análisis de literatura secundaria, valorando desde diversas ópticas el alcance del modelo

chárter en los casos mencionados. El paradigma de investigación del presente trabajo es institucional e histórico por lo que se empleará una metodología cualitativa e interpretativa. (Peters 2003)

De conformidad con lo anterior, se realizará un examen y diagnóstico del origen y desarrollo del modelo de escuelas chárter en Latinoamérica, asimismo, se formularán recomendaciones a partir de los resultados obtenidos, con el ánimo de que puedan tener una aplicación real en las agendas educativas de los gobiernos y constituyan un aporte a la literatura sobre educación pública latinoamericana.

1. REFORMAS EDUCATIVAS GLOBALES: el debate en torno a las escuelas chárter y la educación pública.

Las reformas educativas globales son políticas de orientación gerencial cuyo objetivo es influir sobre los paradigmas educativos en diversos países del mundo. Estas políticas han sido propuestas y auspiciadas por entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, el Fondo Monetario Internacional y el Banco mundial. (Verger, Curran y Parcerisa 2015: 691)

Las reformas educativas globales se caracterizan por la incorporación de sistemas de financiamiento de las instituciones educativas en las que se efectúan sinergias con el sector privado en aspectos clave como la administración y prestación del servicio educativo, la rendición de cuentas (*accountability*) y la práctica de pruebas que evalúan el rendimiento y conocimientos específicos de los maestros, siendo un requisito indispensable para la continuidad laboral de los mismos, como también es común el empleo de incentivos dentro de la gestión de personal, pues los docentes, dentro de la perspectiva gerencial, son considerados agentes auto-interesados cuyos resultados en la enseñanza serán directamente proporcionales a los ingresos percibidos. De esta manera las políticas gerenciales formuladas por las reformas educativas globales incorporan la flexibilización de los

empleos y nuevas formas contratación de personal (Martiné, Tello y Gorostiaga 2008: 7; López y Flores 2006: 3-4 y Verger y Parcerisa 2018: 61).

Uno de los principales precursores de las reformas educativas globales es el Banco mundial. Esta organización multinacional considera que dichas reformas deben contemplar los objetivos que a continuación se enuncian: *accountability* con participación activa de diversos actores del servicio educativo (referencia específica a los familiares a cargo de la persona siendo educada), autonomía de las escuelas para la administración y ejecución de presupuestos, incorporación de nuevos actores para la formulación de lineamientos de gobernanza escolar (miembros de las familias y la sociedad en general) e implementación de incentivos económicos a los maestros imputándoles la responsabilidad por la calidad del servicio ofertado y condicionando su estabilidad a pruebas de conocimiento y desempeño laboral. (Bruns, Filmer y Patrinos 2011: 2-3)

En esta misma línea, las reformas educativas globales contribuyen a la diversificación de principios normativos dentro de su teoría educativa, principios normativos que han sido amparados por el criterio de académicos, instituciones y gobiernos que promulgan la tecnificación y cuantificación de la educación, es decir, su dimensión gerencial, cual es la formación de seres humanos especializados en labores operativas y técnicas que posean la capacidad de realizar tareas concretas y sistematizadas. Para las reformas educativas globales, este tipo de medidas reproducen competencias o habilidades que son imprescindibles para un ambiente laboral caracterizado por la globalización, la virtualización y unos marcos de gestión de personal cada vez más elásticos y fluctuantes. La libre elección de los usuarios

permite que se fomente la competencia entre instituciones educativas desarrollando un entorno empresarial en donde el servicio educativo está sujeto a la eficiencia financiera y administrativa de las escuelas. (Sosa 2016: 174-175; García Retana 2011: 8-9)

La universalización de la escuela como principio de las reformas educativas globales consiste en la apertura de escuelas públicas gestionadas por agentes privados en donde se oferta la formación básica y media en búsqueda de grandes segmentos de población que demandan el servicio educativo. Lo anterior resulta en un incremento considerable de centros educativos públicos administrados por el sector privado cuya dinámica se fundamenta en la libre elección de los padres de familia en entornos altamente competitivos. (García Gómez 2010: 17-18; Solís 2008: 19 y Verger, Moschetti y Fontdevila 2017: 12)

La autonomía de las instituciones educativas es otro principio normativo que sustenta a las reformas educativas globales, esta autonomía tiene relación con aspectos clave de la gestión escolar como contratación de maestros, administración de recursos y contenidos académicos garantizando la libre competencia de las escuelas y generando entornos competitivos entre centros educativos tradicionales y aquellos administrados bajo el sistema mixto neogerencial. (Colectivo Baltasar Gracián 2013: 15-16)

En la década de los 80 surgieron inquietudes sobre la capacidad de los sistemas educativos de occidente para responder a la rápida expansión de reformas neogerenciales que implicaban la exclusión gradual del Estado como proveedor de

servicios públicos, una discusión que se presentó con intensidad en América Latina en donde existía un fuerte centralización y estatización de los mismos por lo que se abrió la discusión sobre la racionalización del gasto público y la conveniencia de integrar al sector privado en la prestación de servicios públicos para reducir el déficit fiscal. De esta manera los gobiernos de la región integraron a sus agendas educativas recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (Tiogson 2005: 261)

La implementación de sistemas de gestión empresarial y políticas educativas gerenciales poseen un objetivo común, la aplicación progresiva de las reformas educativas globales en donde el servicio educativo es orientado por la obtención de resultados, el empleo de pruebas estandarizadas que ponen en riesgo la estabilidad laboral de los maestros y son así resistidas por asociaciones sindicales, la eficiencia de los recursos, implementando la rendición de cuentas al interior de las instituciones educativas y la entrada de operadores privados en la prestación del servicio. (Leher 2009: 30)

Es conveniente definir y esclarecer las funciones de algunas de las organizaciones internacionales más influyentes en la implementación de reformas educativas globales que han sido fuertes promotoras de una nueva gobernanza escolar a nivel mundial.

En el año 1961 en París se da vida a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico reemplazando formalmente a la OEEC (Organización para la

Cooperación Económica Europea según sus siglas en inglés). El objetivo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico es promover el libre mercado entre los países miembros abanderando la apertura neoliberal. (Leibfried y Martens 2009: 2)

En sentido estricto la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico es una organización internacional constituida con el fin de establecer e impartir políticas de carácter económico entre sus miembros. En sus inicios su área de influencia se circunscribió a las principales economías europeas pero fue solo cuestión de tiempo para que otras economías del mundo como Estados Unidos, Japón, Australia y Canadá integraran la organización lo que la convirtió en un referente a nivel mundial en planificación económica que incluiría finalmente a países asiáticos y latinoamericanos. La finalidad de esta organización es orientar y formular políticas económicas mediante la realización de diagnósticos puntuales en cada Estado miembro o asociado. (Leibfried y Martens, 2009: 3)

Actualmente el posicionamiento hegemónico de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico en lo que respecta a política educativa global donde funge como autoridad, es producto de una labor sistemática y progresiva de sus países miembros, en especial, de aquellos que poseen grandes economías en donde existe un amplio desarrollo de actividades secundarias y terciarias, circunstancia que ha permitido el financiamiento de esta organización y su legitimación ante la comunidad internacional la cual se ve reflejada en la adopción de recomendaciones y políticas sectoriales que se materializan a través de legislaciones nacionales. (Juárez y Comboni 2014: 175; Alaníz 2009: 11)

Las pruebas PISA (Programa Internacional de Rendimiento Escolar) son el dispositivo institucional empleado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico para sustentar sus recomendaciones dirigidas a la agenda educativa de los gobiernos de los Estados miembros y asociados. Estas pruebas con el tiempo adquirieron un reconocimiento mundial y sin duda han sido responsables del posicionamiento de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico como órgano de amplia influencia en la política educativa mundial, ejecutando un plan de gobernanza escolar que busca el apoyo de grupos corporativos y financieros. La estandarización educativa cumple una función esencial en la implementación de las reformas educativas globales pues es el mecanismo mediante el cual se cuantifican los procesos de enseñanza permitiendo la categorización de los sistemas educativos de los países e incentivando su competencia. Este tipo de acciones encuentran sus antecedentes en el First International Mathematics Study (FIMS), del cual fueron participes países como Estados Unidos, Bélgica y Japón a mediados del siglo XX. (Saura y Navas 2015: 137-138-139-140)

Cuantificar los procesos de enseñanza resulta muy conveniente para los países del mundo pues desde un punto de vista técnico tienen la oportunidad de medir la calidad de su servicio educativo y por consiguiente las aptitudes y conocimientos que posee su capital humano. Lo anterior permite realizar diagnósticos puntuales sujetos a las necesidades del mercado laboral globalizado. (Carabaña 2016: 159-160)

Las pruebas PISA inician su práctica en el año 2000 y desde entonces “evalúan las competencias básicas de los estudiantes de 15 años en los componentes de lectura, matemáticas y ciencias”. (Ayala-García 2015: 18) Cumplen con la función de estandarizar la prestación y rendimiento del servicio educativo mediante la evaluación de las competencias anteriormente mencionadas, actualmente, también se han sumado competencias tales como educación financiera y resolución de problemas en colaboración. Naturalmente con el pasar de los años diversos países se han vinculado a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico con la intención de figurar en estos rankings internacionales que deciden con legitimidad académica cuales son los mejores y peores sistemas educativos. Guiados por esta legitimidad internacional los gobiernos deciden sus agendas educativas y realizan esfuerzos por mejorar su posición implementando reformas y expidiendo normativas motivadas en las reformas educativas globales. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2014: 3)

La importancia de PISA según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2014) es la de evidenciar la capacidad que tienen los estudiantes de las instituciones educativas de aplicar los conocimientos adquiridos para resolver problemáticas propias de su entorno. Esta circunstancia es lo que en el ámbito pedagógico se ha denominado como competencia, término que hace referencia a una aptitud o facultad que debe poseer el estudiante en el que no solo se resalta el hecho del *saber*, sino también del *hacer*, “este enfoque refleja el hecho de que las sociedades modernas recompensen a los individuos no por lo que saben, sino por

lo que pueden hacer con lo que saben". (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2014: 3)

Las pruebas PISA se realizan con ordenadores y tienen una duración estimada de dos horas. Las preguntas suelen ser abiertas y de selección múltiple con única respuesta. Asimismo la aplicación de estas pruebas contempla el diligenciamiento de formularios por parte de los directivos docentes y algunos padres de familia.

Otro de los organismos internacionales que ejercen una influencia considerable en la formulación de políticas educativa en la agenda global es el Fondo Monetario Internacional. Creado en 1945 con su sede en Washington D.C. En la misma línea de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, se trata de una organización supraestatal cuya función es la de brindar protección el sistema financiero mundial garantizando los mecanismos de pago de deudas entre países, ejerciendo también vigilancia y control cambiario en transacciones comerciales que se efectúen entre diversos países con diferentes divisas. En igual sentido el Fondo Monetario Internacional proporciona asesoría en asuntos fiscales a los países miembros por medio del otorgamiento de empréstitos los cuales son concedidos en función de un plan de pagos que aquellos deben cumplir. Es común que los gobiernos eleven opiniones consultivas al Fondo Monetario Internacional con la intención de encontrar orientación en temas relacionados con política tributaria, financiera y proyección de legislaciones en sectores específicos de la administración pública. En la actualidad 189 países del mundo forman parte del Fondo Monetario Internacional. (Fondo Monetario Internacional 2018: 1)

Las reformas educativas globales y el Fondo Monetario Internacional mantienen una estrecha relación en lo que concierne al establecimiento de la agenda educativa global. Dentro de las directrices en materia de educación sostenidas por el Fondo Monetario Internacional es común encontrar políticas de corte gerencial en donde se establece la necesidad de reducir el gasto público pues a juicio de la organización, las administraciones gubernamentales de la generalidad de los países se encuentran en constante déficit, siendo conveniente encontrar fuentes de financiamiento a través de mecanismos de gestión promovidos por el sector privado. (Carnoy 1999: 41-42)

Los objetivos específicos de la política educativa formulada por el Fondo Monetario Internacional así como el de organismos como el Banco Mundial, el Banco Africano de Desarrollo y Banco Asiático de Desarrollo son: el cambio de fondos públicos de niveles superiores a niveles inferiores de educación, la privatización de la educación secundaria y de la educación superior, así como la reducción de costos por estudiante en todos los niveles de enseñanza. (Ascolani 2008: 141-142; Pigrau 1995: 154 y Carnoy 1999: 41-42)

La relación de la educación básica, secundaria y superior con el sector privado es un punto inamovible de las reformas educativas globales que es impulsado con determinación por el Fondo Monetario Internacional entre otras entidades internacionales. La narrativa gerencial impulsada por estas organizaciones internacionales hace referencia a la incapacidad fiscal y técnica de los países para potenciar y optimizar sus sistemas escolares lo que los inhabilita para encontrar soluciones a problemáticas como cobertura y cierre de brechas sociales. Para

responder a la crisis de institucionalidad es preciso reinventar los modelos escolares mediante la incorporación de agentes privados que satisfagan la demanda del servicio y reduzcan costos de inversión. En este sentido las escuelas deben gestionarse como una empresa privada, cuya oferta estará determinada por las necesidades, preferencias y circunstancias particulares de los clientes. (Verger, Moschetti y Fontdevila 2017: 73; Ball y Youdell 2007: 60)

El Banco Mundial es uno de los diversos órganos que componen la Organización de las Naciones Unidas. Nace en 1945 con la conferencia de Bretton Woods llamado también el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) su objetivo era el de rehabilitar la economía de la posguerra, concediendo préstamos a los países europeos que para ese entonces se encontraban destruidos a causa de la segunda guerra mundial. El objetivo del Banco Mundial para con los países de América Latina fue distinto. Su intención era la de impulsar el desarrollo de infraestructura y creación de la industria que sirviera para el afianzamiento de la economía capitalista en estos territorios, pues la acción del Banco Mundial en la región comenzó a tener intensidad durante el período de la Guerra Fría. El Banco mundial ejerció su influencia por medio de cuatro organizaciones: la Corporación Financiera Internacional, órgano encargado de realizar préstamos y prestar asesoría a los gobiernos, el Centro Internacional para la resolución de disputas sobre inversiones, la Agencia de Garantía de Inversiones Multilaterales y la Asociación Internacional de Fomento. (Ascolani 2008: 140-141)

El interés del Banco Mundial en asuntos de política educativa en América Latina comienza a partir de la década de los ochenta, como estrategia para combatir la

desigualdad social e impulsar la economía. Desde este momento el interés del Banco Mundial fue la promoción y destinación de recursos públicos para la educación sin la participación activa del Estado como administrador de dichos recursos, de manera que el sector privado tendría la oportunidad de administrar los fondos para prestar el servicio educativo en virtud del principio de transparencia y eficiencia de la gestión financiera. (Ascolani 2008: 140-141)

Uno de los principios normativos que integran las reformas educativas globales y que forma parte de las acciones de las organizaciones internacionales en la formulación de agendas educativas es la estandarización. Este principio, ofrece herramientas metodológicas que sustentan el discurso de las reformas educativas globales cuál es la eficiencia de los sistemas educativos que resulta en la libre competencia de las escuelas y la incorporación de la gestión empresarial en la política educativa de los países. De otro lado, la cuantificación del servicio permite establecer parámetros de medición que facultan a las organizaciones internacionales y promotores de estas reformas para establecer diagnósticos -en y sobre- casos específicos, legitimando su accionar en la comunidad internacional. Todo esto conlleva a una homogenización de contenidos académicos que paulatinamente han ido excluyendo a las humanidades, las artes y demás áreas que no tengan una relación causal con actividades de carácter práctico asociadas con hábitos de consumo y el desarrollo de mercado de bienes y servicios. (Rodríguez-Revelo 2017: 250-251; Vargas Porras 2002: 251; Oliva y Gascón 2016: 302-303)

La formulación de políticas y marcos de gestión financiera de los organismos supraestatales tienen grandes alcances sobre la economía de los Estados y en consecuencia sobre su política pública educativa. El nuevo orden mundial establecido a mediados del siglo XX instauró en occidente una gobernanza desde arriba basada en planes de activación y expansión económica por medio de préstamos e inversión de capitales privados en la prestación de bienes y servicios. La implementación de estos planes de acción autorizó a las organizaciones internacionales para reorganizar las agendas de los gobiernos, promover políticas públicas de diversa índole y actuar como consultores en decisiones administrativas de alto nivel. Esta circunstancia se refleja con mayor intensidad en países en vía de desarrollo con una institucionalidad débil en donde se formulan y ejecutan políticas, en ocasiones, ajenas a las realidades regionales. (Canan 2017: 19; Oreja y Vior 2016: 19; Neves 2008: 80; Prieto y Manso 2018: 118)

Las reformas educativas globales han efectuado cambios sobre otro de los componentes esenciales de los modelos educativos públicos tradicionales, la carrera docente. La carrera docente ha sido uno de los componentes más sensibles a las reformas educativas globales. Los derechos y cargas laborales de los maestros dentro de las escuelas han variado significativamente, modificando su papel como agentes activos de la política educativa. Las asociaciones sindicales y condiciones laborales de los maestros son objeto de discusión y modificación por parte de las reformas educativas globales en tanto que pueden representar un obstáculo para la eficiencia de los recursos y la gestión agentes privados como

operadores educativos. (Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín 2005: 7 y 8; Vázquez Olivera 2015: 114)

La carrera docente atraviesa por transformaciones que comprenden la evaluación constante de desempeño, la introducción de nuevos contenidos académicos, la fijación de labores operativas como el trámite y presentación de formatos para la rendición de evidencias a las que quedan sujetas la estabilidad laboral de los maestros y su calificación por parte de instancias superiores.

Las reformas educativas globales tienen incidencia sobre los salarios y reubicaciones salariales de los maestros. En este punto, los acuerdos con operadores privados establecen relaciones laborales caracterizadas por la flexibilización contractual respaldadas por la autonomía administrativa de las escuelas, siendo que “las reformas educativas globales abogan también por políticas de contratación de personal docente más flexible que permitan, por ejemplo, emplear docentes para-profesionales en centros públicos o establecer escuelas chárter con suficiente autonomía para decidir sobre la contratación de su personal” (Verger 2012: 8)

A continuación se realizará una definición de las reformas Neogerenciales en la gestión pública, de tal forma que se puedan establecer relaciones conceptuales y causales entre Reformas Educativas Globales y dichas políticas de reforma administrativa. En efecto, las reformas Neogerenciales pueden entenderse como el sustento normativo y práctico de las Reformas Educativas Globales. El neogerencialismo, como se le denomina habitualmente, incluye una serie de

propuestas con fuerte afinidad al esquema de gestión planteado por las Reformas Educativas Globales. Vamos a considerar, en la siguiente sección, las relaciones entre ambas corrientes reformistas.

1.1. Las Reformas Educativas Neogerenciales

Efectuada la definición y contextualización de las reformas educativas globales en el panorama mundial, es preciso esclarecer el significado y la influencia de las reformas neogerenciales en la política de la administración pública mundial y latinoamericana.

Las reformas neogerenciales hacen parte de un movimiento económico y político orientado por los principios de la escuela económica neoclásica cuya intención es la de intervenir y transformar la gestión pública de los Estados mediante la formulación e implementación de políticas basadas en el control de los bienes y servicios públicos a cargo de agencias privadas por medio de la desconcentración administrativa del gobierno. La corriente neogerencial empezó a aplicarse en Nueva Zelanda en 1980, vista como una solución al enorme gasto fiscal que representaba la burocracia estatal y a una crisis económica que dejó sin respaldo financiero a los diversos programas públicos de uno de los Estados de bienestar más emblemáticos del mundo. Una vez asentado el neogerencialismo en Nueva Zelanda, sus modelos de gestión se afianzaron y desarrollaron en países anglosajones como Estados Unidos y Gran Bretaña, modelos que posteriormente fueron importados por diversos gobiernos de América Latina. El neogerencialismo “tiene como partida o inspiración

fundamental la propuesta de trasladar técnicas de gerenciamiento y formas organizativas de la empresa privada al sector público.” (Ferraro 2009: 120)

Siendo una de las corrientes de reforma más populares y empleadas por los gobiernos del mundo, el neogerencialismo ha diseñado esquemas de gestión para la administración de diversos campos de política pública, en los países en donde ejerce su acción, materializando su ideología empresarial. En este sentido, en el ámbito de la educación, las modificaciones en los sistemas de financiación y la incorporación de nuevos modelos de gestión de personal docente constituyen uno de sus rasgos más representativos. Bajo una perspectiva neogerencial, la educación se define como un servicio público gestionado por el sector privado mediante la tercerización de los servicios o convenios interinstitucionales en donde las agencias privadas toman el lugar de las agencias estatales concediéndoseles un margen de acción bastante amplio, en tanto que la libertad para administrar los recursos y contratar personal es casi absoluta, “de modo que los funcionarios directivos de la administración tengan que actuar como los gerentes en el sector privado, es decir, con el mismo tipo de flexibilidad en el empleo de recursos y en la contratación de personal y con los mismos incentivos”. (Ferraro 2009: 124)

Los modelos de gestión educativa neogerenciales contrastan con el modelo tradicional tanto en sus componentes teóricos como prácticos, esto quiere decir que los diseños institucionales empleados para la prestación del servicio educativo varían significativamente. Por un lado el modelo tradicional busca el financiamiento de la oferta del servicio, la ampliación de la cobertura, la confianza en la labor del docente, el trabajo con las asociaciones sindicales y la centralización administrativa

mientras el modelo educativo neogerencial se orienta por la inversión en función de la demanda del servicio, el desmonte de la carrera docente, la disolución de los sindicatos, la racionalización económica, la autonomía administrativa de las escuelas y la desregularización del servicio. (Sosa 2016: 157)

Los principios normativos subyacentes al modelo público tradicional y al modelo neogerencial pueden contrastarse a través del estudio y comparación del sistema educativo finlandés y estadounidense, sus casos más representativos, respectivamente. El primero reproduce el modelo tradicional, en donde el Estado regula, financia y presta el servicio educativo asegurando la cobertura con un alto grado de profesionalización de la carrera profesoral. El modelo educativo neogerencial materializado en las escuelas chárter por su parte, opera con principios diferentes como la flexibilidad contractual, descentralización administrativa, autogestión, autorregulación y la prestación del servicio sujeta a resultados o metas con una fuerte aplicación de controles financieros para medir la rentabilidad de los establecimientos.

En efecto, tanto el modelo finlandés como el modelo chárter estadounidense responden a dinámicas económicas, políticas y culturales muy distintas producto de una sedimentación de diversos factores que mantienen e institucionalizan sus modelos educativos. De esta manera la escuela chárter encontró en la sociedad estadounidense un espacio ideal para su desarrollo dada su tradición gerencialista desde el gobierno de Reagan que hace de las agencias privadas entes autorizados para la prestación de servicios públicos indispensables como la educación. En Finlandia la defensa de la educación pública se remonta al siglo XVII

permaneciendo hasta nuestros días, siendo una de las herramientas más eficaces para la consolidación de la identidad nacional y el progreso económico del país junto con la defensa y el mantenimiento del Estado de bienestar.

1.2. Las escuelas chárter: el pilar de las reformas educativas neogerenciales.

Las escuelas chárter representan una realización muy clara del modelo educativo neogerencial y su implementación en Estados Unidos, país en donde se gestaron los principios normativos de la Nueva Gerencia Pública y uno de los mayores precursores del neoliberalismo, supone un gran aporte para comprender la política educativa empleada mediante este tipo de escuela. (Carpio 2013: 22; Guillén 2018: 28)

Las teorías expuestas por Hayek y Friedman calaron muy bien en el espectro político estadounidense. El economista austriaco fue el pionero de las reformas educativas de corte liberal convirtiéndose en uno de los elementos constitutivos de las reformas educativas neogerenciales. Hayek, defensor de un sistema educativo basado en la libre competencia, concebía la educación como un producto o mercancía muy codiciados por la comunidad puesto que a través de una instrucción básica o elemental, el individuo tendría la oportunidad de ser útil a su entorno como agente productor de riqueza. El papel del Estado en cuanto a la prestación del servicio educativo para Hayek¹ es residual y excepcional por cuanto su intervención

¹ En su obra titulada *Los fundamentos de la libertad*, Hayek (1988) expone claramente su posición frente al servicio educativo, el modelo de escuelas y la función social de la educación. En concordancia con su

deberá efectuarse en casos aislados como la prestación del servicio en zonas rurales o vulnerables en donde las condiciones socio-económicas generen una desventaja en la competencia con otras instituciones educativas, en estos casos la gestión e inversión estatal estaría justificada y sería vista como un mal menor. (Hayek 1988: 497-498; Friedman 1955: 2; Miñana y Rodríguez 2002: 3-4-5; Pardo y García 2003: 47-48)

La elección escolar como fundamento de la libre competencia de las instituciones educativas acompañada de reformas administrativas como la descentralización y la privatización de los centros educativos son fundamentos normativos primordiales en la teoría educativa de Friedman que se complementan con los principios normativos expuestos en las tesis educativas de Hayek. Lo anterior, generó la formulación de nuevos métodos de financiamiento que favorecen en gran medida a operadores privados abonando el terreno para una progresiva y sistemática incorporación de agentes privados en la gestión de los modelos educativos tradicionales. Estas nuevas fórmulas de financiamiento son conocidas con distintas designaciones en los países latinoamericanos, tal como bonos, vales, cheques o vouchers educativos. Se trata de ofrecerle a los usuarios (padres de familia) la posibilidad de emplear una partida presupuestal que corresponde a lo que el Estado invierte en la educación de cada uno de los alumnos matriculados en todas las instituciones educativas del país, para que de forma discrecional, libre y voluntaria puedan elegir la institución educativa de su preferencia sea pública o privada

compañero como pioneros del neoliberalismo, Friedmann y Hayek son defensores de la libre competencia entre instituciones educativas y la aplicación de los bonos educativos.

mediante el uso y validación de estos fondos. (Hayek 1988: 498; Friedman 1955: 4-5; Díaz 2012: 198-199)

1.2.1. El modelo de gestión de las escuelas chárter

Uno de los principios normativos de las escuelas chárter es la descentralización administrativa de los centros educativos, lo que resulta un punto clave para la comprensión y justificación de los fines planteados por las reformas educativas neogerenciales. Este fundamento normativo consiste en redireccionar la gestión humana y financiera de los centros educativos a otros actores distintos a las autoridades estatales, de esta forma el Estado no interviene de manera directa en la administración de las instituciones puesto que su función se limita a establecer unos marcos generales de gestión y la transferencia de fondos para la operatividad del servicio. Ahora nuevos agentes participan en el gerenciamiento de las escuelas siendo estos los padres de familia, la comunidad y el alumnado quienes de manera conjunta deciden asuntos que otrora, estaban fuera de su competencia como contenidos académicos, estrategias pedagógicas, sistemas de calificación, contratación de personal y planificación presupuestal. (Termes, Verger y Bonal 2017: 914)

Otro aspecto importante relacionado con la descentralización de los centros educativos es la vigilancia que sobre estos ejercía el Estado. Es claro que ante nuevas formas de gestión se deben implementar medios de control que correspondan a un nuevo escenario de gobernanza escolar. Los responsables de la administración de las escuelas están sujetos a mecanismos de evaluación, control

y vigilancia cuales son la rendición de cuentas que por lo general se realiza ante la comunidad y son presididas por la autoridad del centro educativo y el aporte de informes ante agencias y autoridades estatales en donde se reflejen el logro de resultados académicos y balances financieros de los cuales dependerá la renovación de la licencia de funcionamiento de la institución. (Gorostiaga y Pini 2004: 7-8)

Puesto que otros de los principios normativos de las políticas educativas neogerenciales son la rentabilidad y la eficiencia administrativa, estos medios de control son los más adecuados para evaluar la calidad educativa y continuidad de las instituciones descentralizadas en un modelo en donde la transferencia de recursos está sujeta en la demanda del servicio. (Diez Gutiérrez 2010: 28)

Si bien deben certificarse contenidos académicos elementales y básicos para la formación de los estudiantes, los estándares de calidad y la renovación de las licencias de funcionamiento giran en torno a un factor cuantificador y cualificador. Se trata de mejorar la calidad del servicio y a su vez de potenciar el número de clientes para asegurar el punto de equilibrio necesario para la existencia de la institución educativa. (Black 2013: 488)

La política de educación en los Estados Unidos se aplica bajo un modelo multivariado en donde confluyen la administración federal, estatal y las administraciones locales. Los principales componentes del servicio educativo como la financiación, el reconocimiento de las instituciones y la contratación de personal docente se gestionan al interior de las juntas escolares a cargo del manejo de los

centros educativos en determinada jurisdicción. Las administraciones estatales se encargan del diseño y la aplicación de pruebas en las instituciones educativas, al mismo tiempo que imponen los márgenes de calidad. Vale la pena resaltar que la educación en Estados Unidos se caracteriza por tener una amplia participación del sector privado. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2015: 253)

Es así como en un sistema educativo descentralizado como el estadounidense el factor territorial dejó de ser un elemento determinante al momento de la elección del centro educativo gracias a la aplicación de las reformas educativas globales que incentivaron la libre competencia y la desregularización del servicio. Actualmente los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a centros educativos que no pertenecen a la jurisdicción de su respectivo distrito escolar, es decir, escuelas chárter ubicadas en otros distritos. (Fernández Batanero 2004: 10-11)

Las escuelas chárter son la materialización de la política educativa neogerencial. Como se ha mencionado anteriormente, operan bajo un régimen administrativo descentralizado, su implementación y expansión se han realizado en base a la teoría de la elección escolar y se financian con recursos públicos sin ajustarse a los marcos normativos y controles de las escuelas públicas tradicionales. Su nombre proviene del carácter sumario y expedito de su constitución en razón de una carta, licencia o contrato que la escuela suscribe con su respectivo distrito escolar. Su organización y financiamiento difieren del de las escuelas públicas tradicionales. (Vázquez 2009: 116; Blanco 1999: 47; Eagleburger 2015: 1; Arveseth 2014: 8)

La aparición de las primeras escuelas chárter en Estados Unidos se da en 1991 en el Estado de Minnesota, siendo el Estado de California el segundo en implementar este tipo de escuela en 1992. Actualmente las escuelas chárter tienen presencia en casi todos los Estados de la Federación. Su implementación se materializó gracias al consenso entre republicanos y demócratas quienes dando continuidad al proyecto neoliberal impulsado a partir del gobierno de Reagan decidieron unificar esfuerzos para generar un cambio significativo en el modelo tradicional dirigido a contrarrestar la presencia del Estado en lo referente a la prestación de este servicio. De esta manera las administraciones de Clinton, Bush y Obama, dieron continuidad a esta ola reformista consolidando el modelo chárter en los diversos Estados del país, entre las iniciativas más representativas se encuentran *No child left behind* implementada por el gobierno Bush en el año 2001 y *Race to the Top* ejecutada por el gobierno Obama en el año 2009. (Sosa 2016: 178-179)

De igual forma, en la administración Obama se promulgó la ley denominada *Every Student Succeeds Act*, en el año 2015. Según el Departamento de Educación de Estados Unidos la Ley busca mediante su programa de escuelas chárter promocionar y fomentar la asistencia de estudiantes a estos centros educativos, prestando apoyo financiero y logístico para su expansión. En igual sentido, esta iniciativa pretende generar diagnósticos en los cuales se evalúe el impacto sobre estudiantes, padres de familia y personal. (Departamento de Educación de Estados Unidos 2017: 1)

1.2.2. Componentes de las escuelas chárter

A continuación, realizaremos una caracterización de las escuelas chárter por medio de la descripción de cuatro componentes: legal, académico, contractual y financiero. Los aspectos legales de las escuelas chárter pueden variar de un Estado a otro, no obstante, se pueden identificar algunas características comunes como el contrato o licencia que la escuela debe suscribir con el Estado (o autoridad que ejerza la vigilancia del servicio), requisitos de operatividad, periodo de funcionamiento y condiciones para la renovación de la licencia.

1.2.2.1. Componente legal

En cuanto al componente legal, valdría la pena determinar quién y cómo se crean las escuelas chárter. Como se ha mencionado anteriormente, la dinámica institucional de las escuelas chárter es muy diferente a la de las escuelas tradicionales. En este sentido los actores y sujetos que tienen iniciativa para crear y organizar una escuela chárter, también llamados licenciarios no son de carácter oficial, ni mantienen ningún rango o dignidad estatal, sino que en virtud de los principios de libre elección y competencia, son los padres de familia, organizaciones sociales y grupos de maestros quienes tienen la capacidad de crear y organizar escuelas chárter, asimismo, en la generalidad de las reglamentaciones se admite también que las escuelas tradicionales tengan la oportunidad de realizar la conversión a escuelas chárter, siempre y cuando la mayoría de los docentes y en algunos casos los familiares de los alumnos de la institución así lo decidan. (Cicioni 1998: 6)

En lo que respecta a la fundación y organización de una escuela chárter, una vez determinados los socios fundadores, se eleva una solicitud a la autoridad respectiva, en este caso se podrían denominar licenciantes. Esta autoridad podrá ser un distrito estatal, una agencia especializada o en algunos casos, universidades. Una vez diligenciadas las solicitudes por parte de los socios fundadores o licenciarios, las cuales consagran los respectivos requisitos de ley (estos presupuestos pueden variar de un Estado a otro), se inicia el proceso de selección para el otorgamiento de la licencia de funcionamiento cuya concesión por lo general no excede los cinco años. Los principales componentes de la solicitud para el otorgamiento de licencias hacen referencia a contenidos académicos (en ocasiones las escuelas chárter guardan un énfasis en determinada área del conocimiento), información del personal docente y administrativo, procesos de selección de estudiantes, condiciones infraestructurales, calendario académico, organigrama de la institución, mecanismos de participación y sistemas de control de calidad. (Lozano 2012: 47-48)

Efectuado el otorgamiento de la licencia para el funcionamiento de la respectiva escuela y cumplido el término inscrito en el contrato para el ejercicio de sus actividades, la institución se somete a una evaluación de metas por parte del licenciante. Estas metas descritas en la carta o licencia chárter son evaluadas de acuerdo a su nivel de cumplimiento y a partir de este diagnóstico se define la renovación o revocación del contrato o carta del centro educativo. (Pini y Anderson 1999: 142)

Se ha realizado una mención general de los requisitos, procedimientos y autoridades intervinientes en la conformación de las escuelas chárter. Si bien, el movimiento chárter ha alcanzado un amplio desarrollo en el sistema educativo estadounidense, algunos Estados como Dakota del Norte, Montana, Nebraska y Kentucky han resistido a esta oleada reformista, conformando una minoría de Estados que a la fecha no han expedido una legislación chárter. (Centro Nacional de Estadísticas educativas 2019: 1)

1.2.2.2. Componente académico

El componente académico de las escuelas chárter no difiere mucho del de las escuelas tradicionales. Si bien estas escuelas tienen un amplio margen de acción en cuanto a la fijación de sus contenidos académicos los cuales deben estar consagrados en su carta de constitución, deben cumplir con una malla curricular que refleje conocimientos básicos en diversas áreas como matemáticas, ciencias, lectura y escritura. En algunos casos las escuelas chárter pueden adoptar un énfasis determinado especializándose un área del conocimiento siendo el caso de las humanidades o las ciencias. Asimismo las escuelas chárter ofrecen educación a distancia práctica denominada *home schooling*, donde los estudiantes tienen la posibilidad de adelantar sus respectivos estudios desde casa. (Rodríguez 2000: 8)

1.2.2.3. Componente contractual

Uno de los componentes más controversiales de las escuelas chárter y que guarda una fuerte relación con el principio normativo de la autonomía administrativa, es el contractual. Ajenas a las regulaciones y controles administrativos de las escuelas tradicionales, las escuelas chárter poseen marcos discrecionales de contratación, circunstancia que permite la fijación de las condiciones y requisitos de trabajo de manera unilateral por parte de las instituciones, en este sentido “incorporan agentes privados a la gestión educacional, liberados de ciertas ataduras burocráticas, pero manteniéndolos sujetos al control público”. (Bellei y Trivelli 2014:11)

Lo anterior no implica que las escuelas chárter no puedan adoptar el régimen laboral de las escuelas públicas tradicionales. Este aspecto tiene mucho que ver con el establecimiento de sindicatos y en consecuencia los acuerdos que sobre las condiciones laborales de los maestros se realicen con el centro educativo.

En el régimen laboral de las escuelas tradicionales, la formación, selección y contratación de los docentes está sujeta a la legislación de cada Estado, sin embargo agencias de orden nacional pueden intervenir en estos procesos. Uno de los entes más importantes en lo que ha formación del personal docente se refiere, en los Estados Unidos, es el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente. Con un amplio reconocimiento por parte de las agencias educativas del país, el Consejo se encarga de otorgar el aval a las distintas instituciones de formación docente, de manera que estas puedan continuar funcionando y prestando sus respectivos servicios bajo la obtención de la acreditación. Este aval se otorga cada siete años y se obtiene a través de visitas concertadas con las instituciones formadoras en las que el Consejo a través de sus representantes evalúa una serie

de criterios sobre los cuales decidirán si otorgan la acreditación institucional. Estos criterios comprenden indicadores como aptitudes del futuro educador, mecanismos de evaluación, desarrollo de prácticas, contenidos académicos, rendimiento y gestión administrativa. (Vaillant y Manso 2013: 132)

Como se ha mencionado anteriormente, la carrera docente en Estados Unidos está regulada por cada Estado, por tanto, sus sistemas de selección, requisitos de ingreso y mecanismos de evaluación son muy diversos, no existe homogeneidad en cuanto a parámetros, términos o calidades para ser docente en este país.

No obstante, dentro de la dinámica contractual de las escuelas chárter se pueden establecer ciertas distinciones. Una de las características más importantes es la flexibilización del empleo, principio normativo que se ajusta a la naturaleza y objetivos de las escuelas chárter, las cuales suelen adoptar un enfoque académico determinado y estructurar sus plantas de personal sin estar sujetas a los marcos legales estatales o locales y acuerdos gremiales o sindicales que comprometan la estructuración y modificación de sus plantas. En un alto porcentaje, los maestros que trabajan en escuelas chárter carecen de certificación académica que los acredite como profesionales de la enseñanza, en igual sentido, la ausencia de estudios posgraduales es un común denominador en las plantas de personal en estas escuelas, circunstancia que contrasta de manera significativa con la formación académica y requisitos de vinculación de los maestros de las escuelas tradicionales, los cuales, deben poseer su formación como educadores y estudios posgraduales. (Cannata y Peñaloza 2012: 3)

La experiencia docente también es uno de los factores diferenciadores entre las escuelas tradicionales y las escuelas chárter, aunque el margen de diferencia en este aspecto no es muy considerable. El promedio de experiencia total docente de los educadores de las escuelas públicas tradicionales es siempre superior al de los maestros de las escuelas chárter, de igual manera la experiencia previa al momento de entrar a laborar con una institución educativa ya sea chárter o escuela tradicional siempre es mayor en estas últimas. (Vasiliou 2016: 36; Izumi 2008: 7)

1.2.2.4. Componente financiero

Las escuelas chárter obtienen recursos mediante un sistema particular de financiación. Este sistema consiste en transferir recursos públicos (entiéndase estatales y locales) a las escuelas con base en la demanda del servicio, es decir, que a mayor número de estudiantes matriculados mayores van a ser los recursos destinados a la institución. Por lo general, el número de alumnos atendidos por las escuelas chárter no supera las doscientos. (Fernández 2012: 48)

La discusión frente a este punto genera controversia, en tanto que se cuestiona frecuentemente la naturaleza pública de las escuelas chárter. Si bien los recursos con que se financian las escuelas chárter son públicos, sus administradores suelen ser agentes privados y por tanto los sistemas de gestión y contratación poseen

elementos neogerenciales. No obstante, se afirma que las escuelas chárter son públicas puesto que finalmente son controladas y vigiladas por autoridades publicas, los recursos para su funcionamiento provienen de los contribuyentes y no existen restricciones de atención para los estudiantes. (Manno 2006: 63-66)

La recepción de recursos y la colaboración con el sector privado es otro de los fundamentos normativos de las escuelas chárter. Es claro que la transferencia de recursos públicos es un componente inherente a su constitución pero poseen la prerrogativa de percibir financiamiento del sector privado a través de donaciones y recaudación de fondos para actividades específicas. Esta circunstancia permite a este tipo de escuelas adaptarse a las necesidades y gustos de los estudiantes y padres de familia, teniendo la posibilidad de ejecutar actividades extracurriculares disponiendo de otras fuentes de financiamiento. Actualmente, Estados Unidos posee aproximadamente 98.158 escuelas públicas, 34.576 escuelas privadas y 6.900 escuelas chárter las cuales brindan el servicio educativo a más de cincuenta y cinco millones de estudiantes estadounidenses. (Suriñach 2017: 5-6; Nelson, Muir y Drown 2000: 17; Edsource 2005: 2 y Centro Nacional de Estadísticas educativas 2020: 1)

No es posible establecer un promedio de los montos trasferidos a las escuelas chárter pues varían constantemente en función del Distrito escolar o Estado. Sin embargo existen diferentes criterios para fijar los montos transferidos por estudiante matriculado, los cuales, se pueden realizar bajo fórmulas establecidas por los Estados o Distritos, entre estas resaltan, los modelos que determinan el monto por estudiante en función del Distrito de residencia como es el caso de Ohio,

Massachusetts o Delaware y a través de la imposición de una tasa de transferencia general como es el caso de los Estados de Arizona y Idaho. (Shen y Berger 2011: 3)

1.2.3. El impacto de las escuelas chárter.

Efectuada la caracterización de los principales componentes de las escuelas chárter, pueden advertirse auténticos elementos de la corriente educativa neogerencial. Evaluar el impacto de estas escuelas sobre la formación de los estudiantes estadounidenses es una tarea compleja, en virtud de la heterogeneidad que caracteriza el sistema educativo estadounidense y en todo caso, la reciente implementación de las mismas. Algunas investigaciones arrojan resultados positivos sobre la creación de escuelas chárter en Estados Unidos evidenciando un rendimiento considerable en la formación académica de los estudiantes y reflejando la satisfacción por parte de los padres de familia de elegir la escuela que a su juicio impartirá una mejor educación a sus hijos. Otras investigaciones por el contrario, desvirtúan la incorporación de las escuelas chárter al sistema educativo estadounidense, en tanto que no han demostrado fiabilidad en sus resultados académicos y en su sostenibilidad económica, lo que ha resultado en la no renovación de licencias de funcionamiento y en consecuencia, la clausura de diversas instituciones educativas. (Gleason, Clark, Clark Tuttle, Dwoyer y Silverberg 2010: 13; Donahoo 2001: 3-4) Los ejes del debate, en otras palabras, son los componentes normativos de cada modelo, sobre los que nos concentramos en este trabajo.

Las escuelas chárter gozan de una amplia popularidad en el sistema educativo estadounidense. Pese a esta circunstancia, su avance no ha sido contundente y se encuentran en ascenso gradual figurando hasta el momento como un complemento del sistema educativo estatal. Los gobiernos tanto republicanos como demócratas, han formulado y avalado reformas de manera unánime para la consolidación de la escuela chárter. Sin embargo, los problemas que presentan este tipo de instituciones son recurrentes: la segregación social, la pérdida de profesionalización de los maestros y el debilitamiento financiero de la escuela tradicional pueden ser algunas de las razones para adoptar una postura crítica ante una intensificación de las reformas educativas neogerenciales materializadas en la escuela chárter. De lo expuesto anteriormente, surgen preguntas como: ¿puede el modelo tradicional brindar propuestas legítimas a las problemáticas sociales de las comunidades contemporáneas? ¿Existen razones para optimizar e invertir en el modelo educativo tradicional a pesar de su evidente desprestigio? ¿Es posible que el modelo tradicional, actualmente, ofrezca propuestas más equitativas que el modelo mixto neogerencial, dadas las brechas de desigualdad económica y social entre los individuos de una misma comunidad?

1.2.4. Caracterización de las escuelas chárter

Reconocimiento de escuelas chárter	Financiamiento	Régimen de personal docente
Su reconocimiento se realiza por medio de licencias concedidas por un distrito estatal, una agencia especializada o en algunos casos, universidades.	Se transfieren recursos estatales con base en la demanda del servicio. Perciben recursos de donaciones y recaudación de fondos por parte de	Poseen marcos discrecionales de contratación, circunstancia que permite la fijación de las condiciones y requisitos de trabajo de manera unilateral por parte de las instituciones.

	fundaciones sin ánimo de lucro.	
--	---------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

1.3. El debate en torno a la naturaleza pública de las escuelas chárter: eficiencia, equidad y problemáticas sociales

Actualmente se encuentra abierto el debate sobre la naturaleza pública de las escuelas chárter y una vez vistos sus componentes, estos podrían resultar útiles para dilucidar en gran medida, las inquietudes que han surgido respecto de su clasificación dentro del sistema público educativo. Asimismo, es importante valorar y determinar los principios normativos que sustentan este tipo de escuela mediante la revisión de diversas posturas, diagnósticos e inferencias de algunos de los más reconocidos expertos en educación en el ámbito estadounidense. El presente apartado, determina dos ejes de debate entre partidarios y detractores del modelo chárter que permitirán establecer y contrastar diversas posturas sobre la política chárter y su relación con los valores públicos de la democracia², que para este

² A modo de aclaración y para no dejar implícito este punto, la doctrina ha reconocido ampliamente tres valores de la democracia: libertad, igualdad y fraternidad. La libertad posee dos acepciones: libertad para actuar sin coacciones u obstrucciones de ningún tipo sin que ello signifique la vulneración de la libertad de los demás individuos. A esta clasificación comúnmente se le conoce como libertades formales entre las que se cuentan la libertad de pensamiento, de tránsito, de expresión y de culto. Por otro lado, se entiende la libertad como la posibilidad que poseen los individuos de intervenir dentro del proceso político que regirá a la sociedad. Esta libertad constituye el núcleo central de la democracia pues legitima la acción del individuo dentro del Estado convirtiéndolo en sujeto de derechos y de obligaciones. La igualdad jurídica y política como valor democrático hace referencia a la garantía que tienen todos los ciudadanos para ejercer y garantizar sus derechos sin distinción de sexo, raza o condición social. Se entiende la igualdad como un valor que proporciona condiciones equitativas para el acceso a servicios públicos (entre estos la educación) y el ejercicio de derechos políticos. Por último, la fraternidad se entiende como un valor democrático cuyo significado hace alusión al reconocimiento de los individuos de una sociedad como partícipes de un proceso político en donde las diferencias deben resolverse pacífica y legalmente otorgando prelación al interés general sobre el particular. (Salazar y Woldenberg 2016: 30)

debate se circunscriben a la libertad de elección escolar, prestación de un servicio educativo de calidad entendida aquí como equidad educativa y acceso a un servicio educativo de calidad entendido aquí como el principio de universalidad. En esencia, esta escuela se encuentra inscrita dentro del sistema educativo público del país, siendo respaldada por agentes oficiales y privados. A continuación, se abre el hilo de debate en torno a la escuela chárter en Estados Unidos y se termina con algunas conclusiones para definir los principios normativos que fundamentan su implementación. Para cumplir dicho objetivo, tomamos en cuenta valiosos pronunciamientos e investigaciones de exfuncionarios del gobierno federal y estatal como Diane Ravitch, Paul Neville y Arne Duncan, agentes promotores de las escuelas chárter como Greg Richmond, quien fue presidente durante más de una década de la Asociación Nacional de Autorizadores de Escuelas chárter y académicos de reconocida trayectoria entre los que vale la pena destacar al profesor Gary Orfield, de la Universidad de California, quien ha desarrollado un trabajo importante en temas de equidad e inclusión educativa en Estados Unidos y la profesora de la Universidad Estatal de Georgia, Kristen Buras, con sus reveladores estudios sobre ejecución de políticas educativas en tiempos de crisis social y económica. La confluencia de posturas sobre la naturaleza de la escuela chárter y los efectos de su implementación en determinados entornos brindan a este estudio un soporte teórico objetivo con sustento en la literatura relevante, que permitirá precisar los principios normativos que orientan la implementación de la escuela chárter en la política educativa de Estados Unidos.

En su momento, una de las principales defensoras del modelo chárter y ahora crítica del mismo, Diane Ravitch, ex subsecretaria de educación en el gobierno Bush (1989-1993), defendió de forma sostenida la implementación de esta escuela en Estados Unidos considerando a los docentes responsables de los bajos resultados obtenidos por las escuelas. Por ello, planteó un sistema de remuneración diferenciado en función de los resultados de los centros educativos, de manera que a mejores resultados, se ofrecieran mayores sueldos para los maestros. Ravitch, ubicó en el nodo de la discusión a la gestión del personal docente excluyendo otras variables como la inversión en educación, condiciones de infraestructura y el entorno socio-económico de los estudiantes para determinar el descenso de la calidad educativa. Luego de la promulgación de la Ley *No Child Left Behind* en 2002, Ravitch muestra su cambio de postura muy fundamental, pues valoró sus resultados evidenciando grandes falencias en el modelo chárter estadounidense. En términos generales, este tipo de escuelas no ofrecían mejores resultados que las escuelas tradicionales, causaban una enorme segregación social y constituían una estrategia peligrosa para el sistema educativo público. Por último, Ravitch concluyó que se debe replantear la visión de la educación pública confiando en la función desempeñada por los maestros y rescatando el sistema público de escuelas mediante su promoción y financiamiento. (Ravitch 2010: 1-2-3; Ravitch 2006: 2)

Ravitch desmitifica la escuela chárter haciendo alusión a factores que comprenden su éxito mediático desmontando con casos concretos dicha percepción. De forma particular, la experta en política educativa estadounidense hace un análisis crítico de la fuerte crítica al modelo educativo tradicional que se ha desarrollado en los

medios masivos de comunicación, con financiamiento corporativo más o menos explícito en muchos casos. Menciona de forma especial el documental “Esperando a Superman,” el cual obtuvo un considerable número de espectadores en el año 2010 y estuvo a cargo del director Davis Guggenheim, que ganó el premio Oscar por trabajos anteriores. Ravitch afirma que esta producción cinematográfica refleja la visión que tienen grandes grupos empresariales, elites corporativas y políticas sobre el modelo educativo tradicional. Esta visión considera que los maestros son los responsables de los bajos resultados de las escuelas públicas del país y asimismo, percibe las asociaciones sindicales como actores perjudiciales para la modernización de la educación y la remoción de maestros con bajo desempeño. En términos generales, la escuela pública tradicional de calidad es vista como un objetivo fallido y es necesario replantear el modelo escolar por medio de las escuelas chárter, las cuales son gestionadas por operadores privados y por ello más efectivas. Destaca Ravitch que, contrario a lo que predicen los defensores de las escuelas chárter, los países que han logrado mejorar sus sistemas educativos como Japón, Singapur y Finlandia, no optaron por integrar operadores privados para la gestión de sus escuelas pues su éxito radica en la optimización del modelo tradicional y una fuerte profesionalización docente. (Ravitch 2010a: 9-10-11)

Examinando su posición frente a las políticas de elección escolar, un principio normativo muy importante del modelo mixto neogerencial, Ravitch realiza una evaluación de estas ideas en el contexto de la educación estadounidense, evidenciando sinergias sistemáticas con agentes del mercado educativo y métodos de rendición de cuentas en las escuelas. Bajo una revisión crítica, menciona que las

reformas educativas materializadas en las escuelas chárter se limitan a resolver problemas de gestión escolar estableciendo una relación causal entre calidad y modelos de administración educativa. Por lo tanto, la visión general de los reformistas y defensores de las chárter es eminentemente gerencial sin que ello implique realizar un diagnóstico profundo de otros aspectos que conforman integralmente los procesos de enseñanza en las escuelas. En este punto, Ravitch señala que es necesario prestar atención a temas claves como los planes de estudio, la capacitación docente y la armonización de los entornos escolares. De acuerdo con lo anterior, Ravitch realiza una invitación a explorar y mejorar componentes intangibles del entorno escolar como los valores dentro de la escuela y las dinámicas de interacción entre los actores educativos. Asimismo, advierte sobre las consecuencias de politizar la política educativa a través de las leyes, pues a su juicio, los legisladores no deben inmiscuirse en temas intrínsecos al proceso de formación escolar, esto es competencia exclusiva de los docentes y miembros de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta que las escuelas chárter se han constituido como el antídoto contra las escuelas tradicionales es preciso que sus sistemas de selección dejen de operar, pues ha sido la aplicación de dispositivos de admisión los que han generado una enorme inequidad y segregación en el servicio educativo. La desregularización de los diversos componentes del modelo tradicional, no significa un verdadero avance para los estadounidenses. Se necesita un plan de estudios unificado que se aplique a nivel nacional en donde se expongan los conocimientos básicos que los estudiantes deban aprender. (Ravitch 2010b: 18)

Siendo la inequidad educativa y la segregación escolar lugares comunes en las críticas que se han realizado a las escuelas chárter, tal como lo señala Ravitch en sus análisis, las inferencias del profesor de la Universidad de California Gary Orfield, fundador y director del Proyecto de Derechos Civiles de Harvard y la Universidad de California³, quien es una de las autoridades más reconocidas en política educativa en Estados Unidos, proporcionan una perspectiva empírica al respecto. En su amplia experiencia como consultor de distritos escolares, gobiernos locales y estatales, Orfield advierte sobre los efectos nocivos de las chárter en entornos sociales históricamente segregados. El autor manifiesta que la capital de Estados Unidos es un claro ejemplo de ciudad cuyo sustrato socio económico es sumamente estático y pese a los cambios generacionales y fluctuación continua de sus habitantes, la dimensión racial siempre define la agrupación de la población en sectores geográficos específicos. En este sentido, el establecimiento de escuelas chárter tendrá relación directa con grupos económicos y raciales determinados geográficamente que potenciaría estas diferencias. Desde su perspectiva, existe una mecánica histórica que rige las relaciones humanas en la mayoría de ciudades del país y condiciona la elección escolar de las familias a su lugar de residencia. Se trata entonces de formular políticas públicas que generen integración social y pongan fin a problemáticas como el racismo y la discriminación. Es a través de la

³ Este Proyecto que actualmente se desarrolla en la Universidad de California, se fundó originalmente en la Universidad de Harvard en 1996 por Gary Orfield y Christopher Edly con el objetivo de realizar investigaciones en Ciencias Sociales, específicamente en las líneas de derechos civiles e igualdad de oportunidades para grupos étnicos y raciales en Estados Unidos. Naturalmente, la equidad educativa fue un tema relevante dentro de los estudios efectuados por el Proyecto. Tan relevante, que la Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos ha empleado las investigaciones del Programa para respaldar sus fallos en temas educativos. Para más información consultar en: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/about-us>

ejecución de acciones gubernamentales que fomenten el respeto por los derechos civiles que será posible crear condiciones idóneas para la implementación de iniciativas como las escuelas chárter, la ausencia de este tipo de políticas reproduce inevitablemente escenarios de segregación y discriminación en la comunidad estudiantil. (Orfield y Ee 2017: 84-85)

Continuando con el impacto segregacionista de las chárter en entornos escolares, es importante integrar al debate a Kristen Buras, con más de 20 años de experiencia en el campo de la política educativa. Kristen Buras, quien es profesora de la Universidad Estatal de Georgia, ha estudiado a profundidad la implementación de las escuelas chárter y en particular, los efectos del sistema mixto neogerencial en Nueva Orleans. El modelo de Nueva Orleans, es conocido ampliamente en el campo de la política educativa estadounidense, en virtud de los estudios realizados por Buras y es motivo de consulta por parte de consejos escolares, activistas educativos, maestros y periodistas de todo el país.

Después de los efectos catastróficos que a nivel social y económico produjo el huracán Katrina en 2005, diversos actores del sector público (entre los que se destacan autoridades locales, estatales - Superintendencia de Educación y federales – gobierno Bush) y privado (Gates Foundation) decidieron implementar, en la ciudad de Nueva Orleans, una transformación educativa bajo la perspectiva de lo que se denominó “capitalismo consciente”. El capitalismo consciente fue la justificación ideológica para formular el modelo educativo neogerencial en el Estado de Luisiana, ciudades devastadas como Baton Rouge y Nueva Orleans, fueron los escenarios perfectos para su ejecución. Se trató en términos generales, de emplear

una narrativa diferente a la que usualmente utilizan los defensores de las escuelas chárter en donde no se hace énfasis en la eficiencia de los recursos, ni la obtención de potenciales clientes, sino en resultados integrales del proceso educativo (como el reacondicionamiento de currículos y equidad educativa), sin embargo, el objetivo final de las políticas educativas amparadas bajo esta denominación es el mismo de los neogerencialistas puros, la incorporación de la gestión empresarial y el ánimo de lucro en la prestación del servicio educativo. Los datos suministrados por Buras, evidencian que con el advenimiento de las escuelas chárter se presentó un fuerte debilitamiento del sistema de escuelas públicas tradicionales de la ciudad. Antes de agosto de 2005, 128 escuelas tradicionales eran administradas por el Distrito escolar de Nueva Orleans OPSB, después de la tragedia producida por el huracán Katrina, 107 escuelas públicas tradicionales de las 128 antes mencionadas se convirtieron en escuelas chárter. La transformación de las escuelas vino acompañada de un cambio en la dinámica espacial del servicio educativo. Mediante la práctica de entrevistas a maestros de escuelas públicas y ciudadanos afroamericanos en condición de vulnerabilidad, Buras concluyó que la implementación de las escuelas chárter acentuaron las segregaciones raciales y socio-económicas empleando dispositivos de selección para los estudiantes en función de estos dos criterios, lo que produjo indefectiblemente un desplazamiento de las comunidades afroamericanas de bajos recursos hacia escuelas de bajo rendimiento con escasa inversión, en ocasiones distantes de su lugar de residencia. (Buras 2011: 300-301-302-303)

Hasta aquí, hemos puesto en consideración posturas críticas del modelo chárter que en términos generales aducen a dos problemáticas recurrentes en la ejecución de este tipo de escuela: la segregación entendida como una limitante para el acceso a la educación mediante el empleo de dispositivos de selección escolar y la inequidad educativa entendida en términos de inversión y calidad educativa. En aras de enriquecer el debate, se presentan a continuación las posturas a favor de las escuelas chárter que permitan elaborar un análisis normativo de este modelo escolar.

En la orilla de los defensores y promotores del modelo chárter, se encuentra uno de los más reconocidos precursores de este tipo de escuelas. Se trata de Paul Reville, político estadounidense, profesor de la Universidad de Harvard y ex secretario de educación del Estado de Massachusetts, durante la administración del gobernador demócrata Deval Patrick, reconocido por ser uno de los precursores de la Reforma educativa de Massachusetts en 1993 que permitió la incorporación de las escuelas chárter en este Estado. Reville respalda el modelo chárter argumentando que este tipo de escuelas no encarnan el contramodelo de las escuelas públicas tradicionales puesto que han sido creadas para establecer una colaboración armónica entre el sector público y privado que cumpla con el objetivo de cerrar brechas de desigualdad para brindar acceso a una educación de calidad. Reville admite que en ocasiones las escuelas públicas tradicionales pueden presentar deficiencias en sus procesos de aprendizaje y aquellos alumnos que requieran de una atención especial o un enfoque alternativo en sus procesos de enseñanza pueden tener a su disposición una escuela chárter de alta calidad que ofrezca soluciones a este tipo

de situaciones. A diferencia de lo que los críticos de las chárter afirman, Reville menciona que en el Estado de Massachusetts solo un 4% de los estudiantes están matriculados en escuelas chárter lo que dista mucho de representar un desmonte del modelo tradicional teniendo en cuenta además, que para las próximas décadas se estima que más del 90% de las matrículas escolares se efectuarán en escuelas públicas tradicionales. (Reville 2016: 1)

Asimismo, Reville sugiere una serie de estrategias para superar el debate anacrónico que plantea una guerra entre las escuelas chárter y el modelo público tradicional, entre estas se encuentran: una mayor flexibilidad en los sistemas de gestión al interior de las escuelas públicas tradicionales que hayan obtenido buenos resultados, el fortalecimiento de aquellas chárter que hayan demostrado a través del tiempo logros académicos significativos, la reducción de subsidio de transferencia de estudiantes matriculados en escuelas públicas tradicionales a chárter y el establecimiento de incentivos para escuelas públicas que en función de su eficiencia financiera y administrativa. (Reville 2015: 1; Reville 2016:1)

En defensa de las escuelas chárter naturalmente destaca una de las instituciones más influyentes y reconocidas en Estados Unidos, la Asociación Nacional de Autorizadores de Escuelas chárter⁴ (NACSA en sus siglas en Ingles) entre cuyos patrocinadores se reconocen fundaciones como Bill y Melinda Gates y Familia Walton. Su presidente y jefe ejecutivo durante 14 años, Greg Richmond, es

⁴ Fundada en 2004, es una organización que presta apoyo logístico a los autorizadores de las chárter con el objetivo de promover su crecimiento y perfeccionamiento en todo el país. Su misión brindar educación de calidad a los niños mediante la autorización de las escuelas chárter. Para más información sobre esta organización consultar en: <https://www.qualitycharters.org/about/>

considerado el gurú de las escuelas chárter en Estados Unidos. Trabajó para la administración central de escuelas públicas de Chicago por una década para posteriormente asumir la presidencia de la NACSA. Richmond asegura que su experiencia como empleado del sistema de escuelas públicas de Chicago le sirvió para constatar las falencias y limitantes que poseen las escuelas públicas tradicionales en tanto que la rigidez de sus administraciones no permite la formulación de estrategias alternas para la enseñanza de los estudiantes, específicamente, aquellos que presentan problemas de aprendizaje o situaciones especiales como deserción y acoso escolar. En términos de Richmond, es común encontrar en algunas escuelas públicas tradicionales, una gestión escolar anticuada basada en acciones de naturaleza burocrática que ralentizan y obstruyen el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este punto, hace mención específica a la prelación que otorgan las autoridades escolares de las escuelas públicas tradicionales al diligenciamiento de formatos y celebración de audiencias públicas que al mismo proceso de enseñanza. Afirma Richmond que las chárter son una respuesta al estatismo escolar de las escuelas públicas tradicionales y que la autonomía que las identifica permite que se constituyan como centros educativos enfocados en la formación académica de sus estudiantes sobreponiendo dicho proceso a las formalidades burocráticas. Richmond defiende la expansión de las escuelas chárter pues considera que son la solución para estudiantes y padres de familia, los cuales a través de una elección racional, pueden acceder a una educación de calidad, lo que hace apremiante el aumento de sus recursos para crear espacios escolares en donde prime la innovación y la personalización del servicio. (Richmond 2019: 1)

Otro ex funcionario del gobierno federal que ha planteado su postura sobre el modelo chárter es Arne Duncan, ex secretario de Educación de los Estados Unidos durante la administración Obama. También fue jefe durante 8 años del Distrito escolar de Chicago, uno de los distritos escolares más grandes del país antes de ser nombrado Secretario de Educación. A diferencia de Ravitch, Duncan es un reputado defensor de las escuelas chárter, resalta su expansión como un logro para la nación y los estándares de calidad educativa. Durante su experiencia como secretario de educación y director de las escuelas públicas de Chicago, visitó diversas escuelas chárter del país y fue testigo de la función esencial que, en su opinión, cumplen estos centros educativos en el cierre de brechas sociales y la lucha contra la pobreza. Destaca la labor que realizan los directivos y docentes de las escuelas chárter a expensas de las críticas provenientes de la guerra ideológica que intenta, a su juicio, generar debates insustanciales. Para Duncan la política de escuelas chárter es un programa social que ha servido como referencia para brindar oportunidades a familias en donde existen condiciones de pobreza y vulnerabilidad condenadas a perpetuar su situación bajo una educación de bajos estándares, por lo que estas escuelas, son una herramienta efectiva para establecer un acercamiento hacia oportunidades de formación de alta calidad y éxito futuro a través de la libertad de elección escolar. Pese a lo anterior, en sus declaraciones Duncan no se muestra escéptico con las escuelas públicas tradicionales, concluye que el debate en torno a la categorización de las escuelas y modelos de contratación es fragmentario y que en última instancia para los estudiantes y padres de familia estas discusiones son irrelevantes cuando se presta un servicio de alta calidad. (Duncan 2016: 1)

Se han expuesto hasta aquí posiciones diversas sobre la implementación del modelo chárter en Estados Unidos. Lo considerado hasta ahora nos ha permitido considerar algunos de los principios normativos que defienden los precursores del modelo mixto neogerencial, tales como el acceso a un servicio educativo de calidad por libre elección, la equidad entendida como la prestación de un servicio educativo de calidad para todos los individuos y la elección escolar entendida como la libertad para elegir el tipo de escuela por parte de padres de familia y estudiantes, como también los fundamentos normativos que conforme a los detractores del mismo se han trasgredido con su implementación, los cuales responden a una diferente perspectiva sobre la relación entre el rendimiento escolar y la realidad social, especialmente respecto a la pobreza y otras formas de desventaja estructural como el racismo. De manera puntual, se sintetizaron pronunciamientos de los más reconocidos expertos en el tema. En aras de profundizar en el análisis, vamos a concentrarnos a continuación en un debate específico, que concierne a la naturaleza pública de las escuelas chárter en relación a la manera de entender lo público en el modelo tradicional, pues veremos que los expertos en política educativa han sostenido posiciones encontradas en torno a la cuestión.

Fazal Rizvi es catedrático del departamento de estudios sobre política educativa de la Universidad de Illinois. En su experiencia como profesor investigador y conferencista internacional en diversas universidades del mundo, ha desarrollado las líneas de investigación de política educativa comparada y procesos globalizadores en la educación. El principal argumento de la tesis de Rizvi es que actualmente ningún país se encuentra en capacidad de asumir los costos de un

sistema de educación pública y en consecuencia, se deben establecer alianzas con el sector privado. Desde su perspectiva, la tercerización del servicio educativo es aceptable y necesaria bajo una regularización puntual por parte de autoridades públicas en la prestación del servicio, que elimine el sesgo empresarial. En este sentido, los países “deben crear reglas y sistemas que garanticen que la privatización de la educación no termine por favorecer a los corruptos, los ya privilegiados y las minorías, en lugar de a todos los ciudadanos”. (Rizvi 2016: 10) Es decir que Rizvi reconoce la necesidad de amplificar la participación del sector privado en la educación.

El problema de lo público se conecta directamente con la selectividad e inclusión escolar en las escuelas chárter. Habíamos mencionado los aportes de Orfield y Buras en este sentido y vamos a considerar ahora las posturas de Federico Waitoller, Letrice Beasley, Aja Gorham y Verónica Kang investigadores del departamento de educación de la Universidad de Illinois. Sus investigaciones en el Distrito de Chicago analizan el grado de inclusión de la población afroamericana y latina en condición de discapacidad, en escuelas chárter. Los investigadores argumentan que la orientación neoliberal de las escuelas chárter posee dispositivos de selección ajustados a los fines del mercado que excluyen de manera categórica estudiantes que demandan atención especial, pues no representan un retorno de la inversión. Con ello, se hace énfasis en que no existen motivos que justifiquen el desmonte del modelo tradicional pues las chárter “afectan desproporcionadamente a los estudiantes afroamericanos y latinos con desventajas e ilustran los aspectos capacitistas y racistas de reformas educacionales neoliberales”. (Waitoller, Beasley,

Gorham y Kang 2019: 47-48) Es decir que las escuelas chárter, según las conclusiones de estos autores, responden naturalmente a una lógica del mercado y no brindan un modelo inclusivo como puede hacerlo el sistema pública.

Otra de las críticas del modelo chárter, en su aspecto deficiente frente al sistema público, es Helen Ladd, profesora emérita de la Universidad de Duke, experta en política educativa. A juicio de Ladd las chárter se han convertido en una estrategia efectiva para disminuir el empoderamiento de las autoridades públicas, padres de familia y maestros en la dinámica educativa. Del mismo modo que la contribución anterior que hemos considerado, Ladd menciona que la expansión de este tipo de escuelas responde a intereses exclusivamente mercantilistas que no han demostrado en esencia resultados consistentes, lo que ha generado un cambio de paradigma en la formulación de políticas educativas sin que existan precedentes claros que demuestren su efectividad. Lo anterior, en detrimento del modelo tradicional, contrarrestando la capacidad operativa de los distritos y localidades en beneficio de organizaciones privadas. (Ladd 2019: 1067-1068)

De otro lado, Derek Black profesor de la Universidad de Carolina del Sur, cuyos estudios se enfocan en equidad educativa y corrientes privatizadoras de la educación, sostiene que las escuelas chárter no deben considerarse ajenas al modelo publico tradicional. Black coincide con Reville en que el debate que promueve el antagonismo entre las escuelas chárter y escuelas públicas es insustancial. A su juicio, la discusión en torno a la naturaleza de este tipo de escuelas es constante, no obstante, el verdadero problema no radica en su categorización. En su criterio, basta con implementar una vigilancia más rigurosa

por parte de las autoridades públicas a este tipo de escuelas para que se pueda generar una sinergia exitosa de las mismas con las escuelas tradicionales. En última instancia, para Black los sistemas de gestión privada que se han ejecutado a través de iniciativas como las escuelas chárter y vouchers escolares, pueden complementar el sistema de educación pública sin dar lugar a controversias o afectaciones sistémicas, en este punto concuerda de forma particular con la visión de Reville. (Black 2013: 486-487)

Para autores como Mónica Pini profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Gary Anderson profesor de política educativa de la Universidad de Nueva York, el auge de las escuelas chárter es el resultado de la incapacidad de los sistemas educativos públicos para obtener buenos resultados y la alta estatización de su burocracia. Sus posturas coinciden notablemente con la de Greg Richmond, en tanto que la incorporación de la gestión privada en las escuelas tradicionales es una estrategia eficiente para suplir sus falencias tanto a nivel administrativo como académico. De hecho, consideran que las escuelas chárter son públicas, teniendo en cuenta que sus recursos provienen del Estado y se encuentran bajo la vigilancia y supervisión de autoridades publicas. (Pini y Anderson 1999: 144-145)

En la misma línea de Arne Duncan, se encuentra Bruno Manno ex funcionario del Departamento de Educación de Estados Unidos de 1986 a 1993, en donde asesoró al gobierno federal en temas de planeación y política educativa. Manno considera las escuelas chárter como el nuevo paradigma de las escuelas públicas. Bajo su perspectiva, estas escuelas son la vanguardia del modelo publico tradicional,

entendiendo que su financiamiento y vigilancia se efectúan por parte de autoridades públicas y su servicio va dirigido a la comunidad en general. De esta forma, Manno desestima el hecho de que las escuelas chárter sean operadas por agentes privados y su planta docente sea ajena al sector público. (Manno 2006: 70)

Se han puesto en evidencia algunas de las posturas más representativas del debate en torno a las escuelas chárter en Estados Unidos definiendo los principios normativos que orientan la creación de estas escuelas. Naturalmente, existe gran variedad de literatura sobre este tema, no obstante, mediante la búsqueda de información y el análisis de perfiles en función de responsabilidades oficiales e impacto académico de investigaciones, se realizó una selección puntual de autores y en consecuencia, una síntesis de sus pronunciamientos conforme a la relevancia teórica y empírica de sus aportes.

En primer lugar, se intentó dilucidar si las chárter pertenecen al sistema de escuelas públicas de Estados Unidos. En segundo lugar, se identificaron los fundamentos normativos que rigen su implementación y aquellos que se han vulnerado de acuerdo a las inferencias realizadas por los autores.

No es tarea fácil llegar a un consenso sobre la naturaleza pública o privada de las chárter. Los elementos que componen la dinámica de estas escuelas son especiales y la tarea se hace más compleja cuando existe una confluencia de actores y principios de gestión.

Por un lado, se asume que las chárter son públicas por la procedencia de los recursos que sufragan su funcionamiento, es decir, recursos públicos. Esta

clasificación de las chárter se realiza mediante un criterio de carácter orgánico y con ella coinciden autores como Paul Reville, Arne Duncan, Derek Black, Mónica Pini y Gary Anderson. De otro lado, autores como Diane Ravitch y Helen Ladd realizan una distinción puntual entre las chárter y las escuelas públicas tradicionales. Bajo su criterio las chárter debilitan el modelo tradicional en tanto que sus principios normativos se rigen por los intereses del mercado excluyendo las necesidades de padres de familia, maestros y estudiantes.

En cuanto a los principios subyacentes que rigen la implementación de las escuelas chárter en Estados Unidos encontramos posturas muy definidas respecto de cada uno de ellos. Los defensores de las chárter aducen constantemente a tres principios normativos: el acceso al servicio educativo, la equidad entendida como un servicio educativo de calidad para todos los estudiantes y la libertad de elección como la oportunidad que tienen los padres de familia y estudiantes de elegir una escuela que se ajuste a sus preferencias.

Los defensores de las chárter resaltan que estas escuelas se constituyeron con el objetivo de brindar a familias económica y socialmente vulnerables la oportunidad de acceder a una educación de calidad. Son enfáticos en afirmar el cierre de brechas sociales que han generado las chárter en los territorios en donde han hecho presencia. Esta perspectiva la comparten autores como Paul Reville y Arne Duncan quienes promueven su fortalecimiento y expansión teniendo en cuenta la función social que cumplen estos centros educativos, en su opinión, principalmente, en lo que respecta a la lucha contra la pobreza. No obstante, las investigaciones realizadas por Kristen Buras, Gary Orfield, Federico Waitoller, Letrice Beasley, Aja

Gorham y Verónica Kang sostienen, a través del estudio de casos concretos, que la segregación estudiantil a través de la aplicación de dispositivos de selección escolar es una acción constante, cuestionable y controvertida ejecutada al interior de las escuelas chárter y con ello el discurso del acceso, equidad educativa y libertad de elección pierde legitimidad. Conforme a los pronunciamientos de estos autores, los principios de acceso, equidad y libertad de elección resultan inefectivos cuando por medio de acciones institucionales se crean escenarios de segregación racial y económica. En este punto, la consigna de que las chárter se han constituido para la lucha contra la pobreza y el cierre de brechas sociales se convierte en una expectativa sin valor práctico.

Por otro lado, se hace referencia a la equidad entendida como la calidad educativa ofertada por las chárter. En este punto, las posturas de Greg Richmond, Arne Duncan, Paul Reville y Derek Black confluyen para dictaminar que las chárter son una salida a la escasa movilidad académica y administrativa que presentan las escuelas tradicionales. El argumento central, en defensa de la equidad educativa de las chárter, es que los marcos de gestión altamente burocratizados de las escuelas públicas no permiten la reinención de sus contenidos académicos y el apoyo personalizado a estudiantes con deficiencias educativas. Las chárter, por el contrario, poseen una autonomía que les permite generar entornos apropiados y de vanguardia para brindar una formación académica de calidad. Sin embargo, Diane Ravitch y Helen Ladd se muestran escépticas al respecto. Conforme a sus inferencias, no existen precedentes que demuestren que la calidad de la educación ofertada por las chárter es superior a la impartida en escuelas tradicionales. Bajo su

óptica, se maneja una narrativa mercantilista para favorecer a grupos económicos que tienen sus intereses en esta política educativa excluyendo las preferencias e intereses de padres de familia y estudiantes. La solución, conforme a sus dictámenes, es el reforzamiento del modelo público tradicional, la profesionalización docente y la eliminación de dispositivos de selección escolar para asegurar la igualdad, la equidad y la libertad de elección de los padres y estudiantes.

Hasta aquí, hemos planteado un debate en torno al modelo chárter y los principios normativos que sustentan la implementación del modelo neogerencial en Estados Unidos. De acuerdo al análisis previo, pueden efectuarse diversas inferencias sobre la categorización y fundamentos normativos que sustentan este tipo de escuelas, estableciendo una relación con los valores públicos de la democracia. Ahora, con el objetivo de obtener más información para efectuar un diagnóstico apropiado sobre la política chárter y sus implicaciones institucionales, se abordará en el siguiente capítulo un modelo educativo que contrasta notablemente con los principios normativos del modelo educativo neogerencial, se hace referencia puntual al sistema escolar finlandés y sus componentes.

2. EL MODELO EDUCATIVO FINLANDÉS COMO CONTRAPOSICION AL MODELO EDUCATIVO NEOGERENCIAL

La nueva gerencia pública ha tenido una incidencia considerable sobre los modelos educativos tradicionales de diversos países. Su legitimidad proviene de un gran respaldo económico y político por parte de organizaciones internacionales, agentes privados y elites políticas que han asumido un fuerte compromiso con el modelo de gobernanza escolar neogerencial. Sin embargo, es posible encontrar en otros modelos educativos, experiencias y principios normativos para evaluar y plantear una discusión sobre la conveniencia de los dispositivos gerenciales aplicados en el ámbito de la educación. El sistema educativo finlandés puede ofrecer una perspectiva diferente para evaluar el modelo educativo neogerencial y el modelo público tradicional.

2.1. La educación como sustento del progreso de la sociedad finlandesa.

Múltiples son las causas que hacen de Finlandia el modelo de educación pública más reconocido del mundo. Fue durante el siglo XVI con el advenimiento del luteranismo que Finlandia inició una campaña de alfabetización a toda su población con el objetivo de afianzar esta nueva concepción del cristianismo y con ello, se

produjo la fundación de las primeras universidades en territorio finlandés. (Sosa 2016: 186 y Melgarejo 2015: 52-55)

Para el protestantismo, los evangelios son fuente de conocimiento y sabiduría, por lo que el proceso de alfabetización debía ser una prioridad para asumir los compromisos con el nuevo credo (Sola Scriptura), de esta manera, los individuos tendrían acceso directo a las escrituras y asumirían con claridad su postura religiosa. Fue en el año 1568 que el Nuevo Testamento fue traducido al finés, hecho que representó el primer paso de Finlandia hacia la erradicación del analfabetismo y la consolidación de la lectura como actividad principal para el fortalecimiento de su cultura. (Álvarez 2014: 12-13) Uno de los principales logros del proceso de alfabetización de la sociedad finlandesa fue la inclusión de la mujer en el proceso educativo, un cambio en la dinámica social y escolar muy particular en este país. (Ehnqvist 2011: 11)

Las primeras escuelas finlandesas se crearon a mediados del siglo XVII, los nobles y burguesía emergente, podían acceder a este tipo de instituciones cuyas clases eran impartidas en sueco. La Academia de Turku, se fundó en el siglo XVII, específicamente en 1640, fue la primera universidad del país. En la Academia, se formaron funcionarios y clérigos del gobierno que se instruyeron en diversas artes y ciencias. (Melgarejo 2015: 54-55)

Durante seis siglos Finlandia estuvo dominada por la Corona Sueca (del siglo XIII hasta el siglo XIX), dominio que terminó por causa de la guerra con el Imperio ruso. Luego de este suceso, el Imperio ruso otorgó a Finlandia la calidad de ducado

quedando bajo su potestad hasta la fecha de su independencia, es decir, hasta el 6 de diciembre de 1917 produciéndose así la asunción lingüística del finés sobre el sueco. De los países pertenecientes a la órbita soviética, Finlandia se mantuvo incólume durante y después de la segunda guerra mundial mediante la defensa de su idioma y la consolidación de su identidad nacional. (Acuña y Acuña Porras 2014: 194)

Pese a mantenerse independiente políticamente, el mayor socio comercial de Finlandia era la Unión Soviética. La recesión económica llegó a dicho país una vez se desmoronó la Unión de Repúblicas Socialistas, por lo que fue necesario encontrar soluciones en los elementos culturales para afrontar la crisis, en este sentido, la educación cumpliría un papel fundamental en los años noventa. (Sahlberg 2015: 137)

Se podría afirmar que el actual modelo de enseñanza finlandés comienza a partir de 1970. Los principales fundamentos normativos del sistema educativo finlandés son la universalidad y la gratuidad. Más de un noventa y cinco por ciento de la población finlandesa logra obtener formación básica, secundaria y educación superior. Sin embargo, el elemento diferenciador del modelo educativo finlandés es la equidad, responsable de gran parte de su éxito. Dentro del modelo educativo finlandés la equidad debe ser entendida de dos formas. La primera, como igualdad en la prestación del servicio, es decir, acceso a la escuela sin que existan limitantes de ningún tipo y la segunda como calidad educativa, esto es, una enseñanza con altos estándares de calidad para todos los ciudadanos sin que medien distinciones socioeconómicas o culturales. La equidad como principio normativo de la educación

finlandesa, se materializa por medio de la inclusión social y la asignación ecuánime de fondos públicos. (Sahlberg 2015: 138; Stanley 2016: 5 y Moreno 2018: 31)

Retomando la crisis de los noventa que se generó por causa de la caída de la Unión Soviética, el Estado Finlandés tuvo que adoptar medidas de choque para sortear las vicisitudes producto del nuevo escenario político, social y económico. El cierre de empresas y las tasas de paro cada vez más elevadas fueron perfectos catalizadores para la formulación de un cambio en la política educativa nacional que pusiera freno a la crisis incentivando el desarrollo económico del país. Mediante la reinención de su sistema educativo Finlandia “analizó la nueva tendencia de los mercados mundiales y la comparo con sus recursos internos, con el fin de buscar aquellas actividades productivas que serían más demandadas en el futuro y en la que ellos podrían alcanzar niveles elevados de competitividad” (Álvarez 2014: 15)

El énfasis en la educación de alta calidad para formar individuos con habilidades y destrezas que aportaran progreso a la nación, hicieron que Finlandia rediseñara su modelo educativo. El Estado finlandés, formuló una política educativa dirigida a brindar a su población una educación de altísima calidad, en donde la innovación tecnológica y las ciencias cumplieron una función trascendental para la reactivación económica y la apertura de mercados. Lo anterior resulto posicionando a Finlandia como una de las sociedades más competitivas del mundo, como lo indican de forma contundente las pruebas PISA y los resultados obtenidos por dicho país, los cuales sorprendieron al mundo imponiendo un precedente de modelo educativo público desde el año 2000. (Loubet y Morales 2015: 49; Gripenberg y Lizarte 2012: 20-21)

2.2. El modelo de gestión educativa finlandés: principales componentes.

El derecho a la educación es considerado en la legislación finlandesa como bien público a cargo del Estado, en donde confluyen diversas instituciones en el diseño de políticas y prestación del servicio: Ministerio de Educación, municipalidades y escuelas. Asimismo, el componente más importante del modelo educativo finlandés es la calidad, asegurando el potenciamiento de las capacidades de todos los alumnos sin distinción alguna. (Sosa 2016: 186-187)

El derecho a la educación se encuentra en el artículo 16 de la Constitución finlandesa. Se asegura el acceso de todas las personas a la educación básica gratuita así como a la educación superior. La calidad funge como el principio normativo más importante en la prestación del servicio educativo. De allí, que exista dentro de la dinámica escolar una personalización de la enseñanza y un ajuste a las situaciones particulares de los estudiantes que permite y garantiza la satisfacción de necesidades especiales. (Constitución de Finlandia 1999: 3)

El Estado de bienestar es uno de los presupuestos para el éxito de la política educativa finlandesa. El sistema educativo finlandés descansa sobre un diseño institucional que permite la asunción de compromisos con la sociedad y la prestación de un servicio de alta calidad. Existe un trabajo coordinado entre autoridades públicas e instancias educativas regionales en donde se aplican enfoques diferenciales para la prestación del servicio. (Verger 2012: 2-3; Sahlberg 2015: 140 y Juárez 2012: 145)

2.2.1. Grados de escolaridad

El proceso de escolarización en Finlandia comienza a los siete años. Esta fase del proceso de formación se denominada educación básica, la cual, finaliza cuando el estudiante tiene alrededor de dieciséis años y se encuentra cursando noveno grado. Una vez culminada la educación básica, inicia la escuela secundaria superior que no es de obligatorio cumplimiento. Los alumnos tienen la oportunidad de realizar estudios técnicos cuyo complemento podría generar la obtención de título profesional. El acceso a la educación superior es un proceso dispendioso y competido, los postulantes presentan un examen en donde disputan los cupos con estudiantes de todo el país y dado que las solicitudes de ingreso son abundantes, la oferta en ocasiones termina siendo insuficiente. (Enkvist 2017: 56)

El finés y sueco son los idiomas oficiales de Finlandia. No obstante el idioma empleado por la mayoría de los ciudadanos es el finés. La mayoría de las escuelas imparten sus clases en dicho idioma sin que existan limitantes para la inclusión de otros idiomas en el proceso de enseñanza como inglés. (Berber y Laaksonen 2013: 231)

Son cuatro los grados de escolaridad que componen el sistema educativo finlandés: preescolar, educación básica, educación secundaria superior y educación superior. La educación preescolar inicia desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Su prestación se efectúa sin ningún costo a través de guarderías públicas y en casos particulares en establecimientos privados. (Enkvist 2017: 56)

El ciclo de enseñanza más extenso es la educación básica, con una duración de nueve años. Siendo totalmente gratuita, los estudiantes inician la educación básica a partir de los siete años de edad asistiendo a escuelas adjuntas a sus lugares de residencia asignadas por las autoridades educativas de sus localidades. La educación básica, es responsabilidad del profesor polivalente, quien estará a cargo de la formación de los estudiantes durante todo este ciclo educativo. Entre los trece y dieciséis años, los alumnos reciben instrucción de otros profesores en diversas áreas. El proceso formativo de los estudiantes finlandeses se caracteriza por la personalización de la enseñanza, la detección de deficiencias y seguimiento de los logros académicos. Es por ello que los cursos están compuestos por un número menor a veinticinco estudiantes. (Robert 2006: 14 y Julkunen 2007: 125)

La educación secundaria superior es la siguiente fase del proceso de formación. Pese a que este ciclo educativo no posee carácter obligatorio, un gran número de estudiantes decide realizarlo. En esta fase, el estudiante tiene la opción de continuar con estudios de bachillerato o formación profesional. Una vez superada la educación secundaria superior, el estudiante tendrá la oportunidad de ingresar a la educación superior. (Dirección Nacional Finlandesa de Educación 2007: 8)

2.2.2. El currículo y evaluación en las instituciones educativas

El currículo es un componente importante del proceso educativo finlandés y es responsable en gran medida del éxito de su modelo escolar. En los ciclos educativos del sistema de enseñanza finlandés, existe un núcleo de contenidos académicos que deben ser impartidos de forma obligatoria, sin embargo, existe “gran libertad de

elección dejada a los alumnos para organizar sus estudios. En realidad, esta libertad es progresiva, y está en relación con el grado de madurez de los alumnos”. (Robert 2006: 6 y Aho 2018: 30)

La Dirección Nacional Finlandesa de Educación, es la autoridad responsable de diseñar el currículo que se aplica en las escuelas. Su función, es definir la organización del servicio educativo. Asimismo, existe un margen de flexibilidad para las localidades, en lo que respecta al establecimiento currículos con enfoques particulares que permiten la contextualización del proceso de enseñanza y la autonomía de la labor docente. (Aguinaga 2017: 19)

No existe evaluación cuantitativa para los estudiantes finlandeses hasta los trece años de edad. Posteriormente, los alumnos son sometidos a una serie de pruebas cuya calificación va de cuatro a diez sin que se imponga una nota inferior para evitar frustraciones y efectuar un seguimiento riguroso a los procesos de enseñanza. (Robert 2006: 7; Blom 2016: 68; Gripenberg y Lizarte 2012: 18)

2.2.3. La Carrera docente en Finlandia

La profesionalización docente es uno de los principios normativos del sistema educativo finlandés. De ahí que el respeto y prestigio de los maestros sea una regla social en dicho país. Todos los docentes finlandeses poseen formación profesional. Los docentes del ciclo de educación básica son llamados profesores generalistas o de clase, y obligatoriamente deben poseer título de maestría en pedagogía. Los profesores de secundaria superior, deben tener una maestría relacionada con las áreas que imparten en las escuelas. En conclusión, los maestros generalistas

poseen una maestría en pedagogía que los faculta para orientar la formación de los estudiantes en el ciclo de educación básica, mientras los maestros de secundaria superior deben acreditar una formación posgradual en las áreas de las que son titulares. (Dirección Nacional Finlandesa de Educación 2007: 15; Chaves, Castro, García, Espeleta y Müller 2016: 43)

La carrera magisterial de Finlandia data del año 1970 y desde entonces, ha tenido como objetivo seleccionar a los mejores maestros del país. Es necesario superar una serie de fases para lograr la plaza de profesor en Finlandia. La primera fase, consiste en evaluar al aspirante a maestro, se realiza una valoración de sus aptitudes con relación a la profesión docente. Quienes superen la evaluación de aptitudes, continuaran con la práctica de pruebas y entrevistas. La segunda fase, tiene que ver con el desempeño en el aula de clase. Aquí, se evalúan conocimientos en música, artes, comprensión lectora y se realizan simulacros de clase junto con práctica de entrevistas. En esta etapa, se detectan problemas psicológicos de los aspirantes, su capacidad para el manejo de aula y transmitir de conocimientos.

La última fase del proceso para ser maestro en Finlandia es la admisión. Siendo admitido el aspirante a maestro en la facultad de educación, inicia un proceso de formación rigurosa. Son 8350 horas de clase, en donde el componente pedagógico posee un papel fundamental hasta concluir la maestría. El proceso de formación superior es estricto al igual que los seguimientos a los resultados de los estudiantes. Para cumplir con este objetivo, los alumnos se agrupan en cursos de número reducido. Junto con la apropiación de conocimientos teóricos, se realizan las prácticas en las escuelas. En los centros educativos, los futuros maestros tienen la

oportunidad de materializar lo aprendido en la facultad y al mismo tiempo asimilar su papel como agentes educativos. Para finalizar los estudios y obtener el título de maestro, los alumnos deben presentar un trabajo final de investigación en donde desarrollan sus aptitudes como investigadores. (Aguinaga 2017: 29-30; Niemi 2015: 392-393 y Pérez Granados 2014: 593-594-595)

2.2.4. La financiación de la educación

El modelo educativo finlandés cuenta con un férreo apoyo del Estado y su financiamiento es considerable y progresivo. Es a través del Ministerio de Educación, que el Estado asume la suprema dirección de la política educativa finlandesa asegurando la inversión de “la educación general, la formación profesional básica y complementaria, la enseñanza y la labor de I+D de la escuela superior profesional complementaria, la educación no formal de adultos y las actividades matutinas y vespertinas escolares”. (Ministerio de Educación de Finlandia 2008: 11)

Durante la década de los noventa, hubo un cambio en las partidas de financiamiento del modelo educativo, aumentado de forma considerable (en los años anteriores a la década de los noventa la asignación presupuestal para la educación no superaba el cinco por ciento del PIB) siendo la inversión del siete punto cinco por ciento (7.5%) del PIB para este servicio público. Posteriormente, en la primera década del siglo XXI, disminuyó la inversión al cinco punto ocho por ciento (5.8%) del PIB y en la segunda década de este siglo, incrementó significativamente al siete punto dos por ciento (7.2%) del PIB. (Banco Mundial 2020:1)

Quienes ejercen control directo sobre las escuelas son los municipios o asociaciones de direcciones municipales, en función de su respectiva jurisdicción. Todas las escuelas que imparten formación básica están sufragadas con recursos públicos y en su gran mayoría son operadas por las municipalidades. En lo referente a la educación secundaria superior, el Estado financia el noventa y ocho por ciento de estos centros educativos y en lo concerniente a las universidades el setenta por ciento. Las escuelas privadas en Finlandia son escasas y pese a tener esta naturaleza jurídica, también reciben fondos públicos, son reguladas y se encuentran bajo la cautela de la Dirección Nacional Finlandesa de Educación. En Finlandia, existe un sistema de financiamiento compartido, en donde las localidades y el gobierno sufragan los costos del servicio. De esta manera, el gobierno financia el cincuenta y siete por ciento de la educación básica y secundaria quedando a cargo de las localidades el cuarenta y tres por ciento restante. (Dirección Nacional Finlandesa de Educación 2007: 4; Salazar y Ordóñez 2016: 184-185)

El modelo de gobernanza escolar finlandés es uno de los más exitosos y reconocidos del mundo. Para comprender este logro, es necesario resaltar la importancia que la educación ha tenido en dicha sociedad durante siglos. En principio, sirvió como herramienta para erradicar el analfabetismo e imponer una nueva corriente religiosa, más tarde, sirvió como fundamento para la consolidación de la identidad nacional y mantenimiento de la independencia. Posteriormente, la educación fue el catalizador para la reinversión social y económica de un país en crisis. El modelo de gobernanza escolar finlandés, arroja evidencias sobre la conveniencia de adoptar un modelo de educación pública financiado y operado en

su totalidad por agentes estatales. Sin embargo, vale la pena tener en cuenta la enorme tradición y el diseño institucional que fundamentan el éxito de su modelo educativo. Sería preciso discernir, aquellos elementos o principios que a expensas de un modelo de Estado o forma de gobierno específica podrían adoptarse en escenarios de América Latina.

2.3. Caracterización de la escuela finlandesa

Reconocimiento de las escuelas finlandesas	Financiamiento	Régimen de personal docente
Los municipios efectúan la vigilancia sobre las escuelas de su jurisdicción. Por tanto, son responsables de la creación de instituciones educativas en función de las necesidades particulares de los territorios.	Todas las escuelas en donde se imparte formación básica son públicas y en su mayoría operadas por agentes estatales. En las escuelas de secundaria superior el Estado financia el 98% y el 70% para las Universidades.	El régimen de carrera magisterial se implementó desde 1970. Posee estrictos sistemas de selección, una formación rigurosa de los aspirantes a maestros y en consecuencia una alta profesionalización de la carrera docente.

Fuente: elaboración propia

2.4. El debate en torno a la escuela Finlandesa: ¿Un modelo infalible?

Citar el modelo finlandés como ejemplo de escuela exitosa pareciera ser un lugar común en las discusiones sobre política educativa. Es por ello, que vale la pena explorar las posturas y opiniones de algunos expertos en el modelo educativo finlandés con la finalidad de obtener un diagnóstico institucional sobre los principios normativos que sustentan el mismo. Los autores que alimentan el debate que se presenta a continuación representan, de acuerdo a un examen riguroso de fuentes, posturas destacadas en lo referente a la escuela finlandesa.

El debate se compone de dos partes. La primera parte refleja las posiciones en contra del modelo público finlandés. En la segunda parte, se presentan las posturas a favor de este sistema escolar y naturalmente, se hace énfasis en los principios normativos que sustentan la política educativa del país nórdico.

De esta manera, y tal como se realizó con el debate en torno a las escuelas chárter de Estados Unidos, se realiza un análisis normativo del modelo educativo de Finlandia en donde se podrán de relieve los principios que lo sustentan.

Existe una visión generalizada de la infalibilidad del modelo escolar de Finlandia. Naturalmente, los resultados obtenidos por sus estudiantes en pruebas internacionales de conocimiento y la popularidad de su sistema de escolar, el cual, es ampliamente conocido por sus principios de gratuidad y la calidad empleando métodos alternativos de formación, acreditan su reconocimiento mundial. Sin embargo, existen posiciones que han cuestionado seriamente los fundamentos normativos del modelo educativo de este país. Dentro de este grupo se encuentra la de Gabriel Heller, reconocido por su particular y novedoso análisis del modelo educativo del país nórdico junto con Dennis Hayes. De otro lado, el presente estudio presenta las posturas de dos reconocidos expertos en política educativa finlandesa, que resaltan las bondades de dicho modelo escolar, el profesor finlandés Pasi Sahlberg y la profesora española María José García Ruiz. Lo anterior, permitirá realizar una caracterización de los principios subyacentes que rigen la escuela finlandesa y efectuar un análisis normativo de este sistema de educación pública de provisión estatal.

Reconocido como el desmitificador del modelo escolar finlandés, el sueco Gabriel Heller Sahlgren, quien actualmente se desempeña como director del *Centre for education economics*⁵ de Londres especializado en líneas de investigación de mejoramiento de política educativas por medio de datos económicos, advierte sobre los peligros que implicaría imitar el sistema educativo finlandés. Asegura, que el modelo finlandés debe su éxito y reconocimiento a las políticas escolares tradicionales y no a las reformas recientes de su modelo educativo. Describiendo con más detalle la tesis de Heller, lo que actualmente se reconoce como el éxito del modelo educativo finlandés, es producto de un sistema educativo centralizado y tradicionalista que siguió implementándose con el crecimiento económico del país. Dicho de otro modo, Heller asegura que mientras otros países escandinavos como Suecia y Dinamarca decidieron modificar sus modelos educativos en función de su crecimiento económico, Finlandia decidió mantener su modelo educativo, el cual, encuentra sus inicios antes de la segunda guerra mundial hasta la década de los noventa en donde empieza a recoger elementos de la reforma educativa sueca. Menciona Heller, que la educación finlandesa ha desmejorado sus resultados en razón a las reformas implementadas desde los años 90, sin lugar a dudas, una afirmación sorprendente si se tiene en cuenta que los países que han tratado de implementar dicho modelo como es el caso de Escocia, lo han hecho, tomando en cuenta el modelo contemporáneo finlandés. De esta manera, Heller demuestra que la efectividad del sistema educativo finlandés reposa en su modelo educativo

⁵ Think Thank fundado en 2010 cuyas investigaciones se centran en economía de la educación teniendo gran incidencia sobre la política educativa británica. Este grupo está adscrito al laboratorio de investigaciones de la London School of Economics.

tradicional y no en las nuevas reformas que se han implementado en los últimos años, tales como la eliminación de las tareas escolares y pruebas de conocimiento. Naturalmente, el respeto por la figura del maestro y la alta formación de los mismos componentes un principio normativo esencial para el éxito de su sistema educativo. No obstante, Heller augura un descenso en la calidad educativa de este país, tal como lo evidenciaron los resultados obtenidos en las pruebas PISA durante el periodo 2006 y 2015, siendo que en dicho periodo, Finlandia obtuvo el mayor descenso de los países nórdicos. Heller, concluye que los resultados obtenidos por el modelo educativo finlandés irán descendiendo conforme a las nuevas políticas escolares se vayan abriendo camino y el modelo educativo tradicional caracterizado por una fuerte centralización de la política educativa vaya desapareciendo. (Heller 2015: 64-65-66)

Por otro lado, el experto en educación y profesor de la Universidad de Derby de Inglaterra, Dennis Hayes, afirma que el éxito de la educación finlandesa es producto de una mala interpretación de datos estadísticos. Bajo su análisis, el modelo educativo finlandés, ha logrado grandes resultados por sus particularidades sociales y culturales más que por sus reformas educativas. De hecho, Hayes, menciona que las reformas educativas finlandesas de los últimos años, son una respuesta para mantener la continuidad de sus resultados, sin embargo, dichas acciones han resultado contraproducentes. La conclusión de Hayes, es que la educación finlandesa se desnaturalizó al momento de otorgar prelación a la educación basada en habilidades dejando atrás el modelo tradicional basado en contenidos. Su postura es muy similar a la de Heller, pues encuentra que el cambio de paradigma

educativo finlandés que aconteció en la década de los noventa es la causa del descenso de sus resultados de Finlandia en las pruebas internacionales. (Hayes 2016: 1)

Las críticas efectuadas por Heller y Hayes reposan en un análisis histórico del sistema educativo finlandés. Ambos coinciden en que el sistema educativo tradicional es el responsable de los buenos resultados de Finlandia en las pruebas internacionales y a su vez, concluyen que ha sido la modificación de los fundamentos normativos los que han disminuido la calidad educativa en este país. Pese que sus posiciones son muy similares, Heller y Hayes poseen distinciones específicas. Por un lado Heller resalta la importancia del diseño institucional de la escuela tradicional, concluye que es la dimensión institucional la que ha determinado el éxito del sistema educativo del país. De otro lado, Hayes recalca la importancia de la tradición cultural y social finlandesa, en su concepto, la dimensión sociológica juega aquí un papel determinante. No obstante, ambos coinciden puntualmente en que son las reformas influenciadas por el mercado implementadas en los años noventa, las que han desnaturalizado la educación y en consecuencia, las responsables del descenso de los resultados académicos.

Continuando con el debate, y aras de enriquecer la discusión sobre el sistema educativo finlandés, encontramos dentro de los defensores de este modelo público de provisión estatal al asesor en temas educativos del Banco Mundial y el experto acaso más reconocido en el mundo sobre política educativa finlandesa, Pasi Sahlberg. Comúnmente, Sahlberg, menciona en sus trabajos las bondades del sistema educativo finlandés y el proceso para llevar a cabo una transición exitosa

hacia una enseñanza pública de alta calidad. El caso de Finlandia ciertamente paradigmático, estuvo expuesto a una discusión política que generó un gran debate nacional en la década de los setenta. En primer lugar, la reforma de la enseñanza general, fue una iniciativa que se implementó en una nación agrícola y pobre con bajos resultados académicos. La intención fue apalancar el desarrollo económico a través de la consolidación de una red de escuelas públicas de calidad a la que los finlandeses tuviesen acceso sin ningún tipo de obstáculo. Para la década de los setenta, Finlandia contaba con una red de escuelas privadas que en número eran superiores a las escuelas públicas y además aplicaban dispositivos de selección estudiantil. La reforma de la enseñanza general, tuvo como finalidad revertir dicha situación empoderando a las escuelas públicas. Los mecanismos de segregación escolar fueron eliminados, siendo la equidad educativa y cobertura universal los principios normativos principales del modelo finlandés desde aquella época. Con ello, Finlandia alcanzó la espectacular cifra de 95% de estudiantes certificados para acceder a la educación superior cada año. De esta manera, Sahlberg, asegura que una fuerte inversión en el sector público educativo debe ir acompañada de la equidad como principio subyacente y elemento catalizador de excelentes resultados. La equidad, entendida como calidad en la prestación del servicio, se materializa a través de la personalización de la enseñanza y el empleo de estrategias pedagógicas focalizadas en las aulas para aquellos estudiantes que presenten problemas de aprendizaje. En general, se trata de la ejecución de una política de inclusión educativa que acompañe y evalúe el proceso formativo de cada estudiante. Naturalmente, al alta profesionalización docente ha sido un principio habitual de la política educativa finlandesa y determinante para la obtención de

buenos resultados. Finlandia, pudo constatar con los años, el cierre de las brechas de resultados académicos entre diversos sectores sociales y la disminución de tasas de repitencia de sus estudiantes. Sahlbergh, concluye que “la equidad para todo el sistema en vez de la excelencia a través de mediciones como objetivo principal de la educación pública puede explicar por qué tantos finlandeses jóvenes y talentosos declaran que la enseñanza llega a ser la carrera de sus sueños”. (Sahlbergh 2015: 144)

La profesora española y experta en educación comparada, María José García Ruiz, resalta los principios del sistema educativo finlandés que sirven como soporte de su efectividad. Menciona que en ocasiones investigadores y expertos en el tema educativo han visto con asombro como Finlandia ha tomado distancia de reformas educativas de vanguardia y asimismo, mantiene una línea de gestión educativa tradicional. Afirma, García Ruiz, que el mérito de Finlandia radica en el equilibrio que se ha generado entre su modelo educativo tradicional y la adopción de reformas educativas que impliquen un mejoramiento de su sistema educativo. En términos generales, Finlandia mantiene sus principios normativos sin que ello implique que puedan incorporar reformas a su sistema educativo que potencien sus resultados, es decir, otros fundamentos normativos. Esta circunstancia, es un punto de partida para analizar y formular políticas públicas educativas en diversos países, por cuanto el caso de Finlandia demuestra que el mantenimiento de los principios normativos del sistema educativo tradicional de un país puede ser la razón su éxito. Las reformas educativas son favorables, en la medida que actúen como complemento del modelo educativo tradicional, en caso de que este naturalmente genere buenos

resultados. Siendo así, la confluencia entre tradición y modernización no es excluyente y tratándose de política educativa, sustituir los principios normativos de un país o región no es conveniente cuando se han evidenciado logros académicos considerables. En este caso, los países deben ser selectivos en cuanto a las reformas educativas que pretendan implementar junto con los principios normativos que deseen adoptar. Resalta García Ruiz que, en efecto, Finlandia ha sido cuidadosa al momento de adherirse a reformas educativas globales y modificar sus principios de gestión de personal docente. En este sentido, los maestros han mantenido su imagen favorable en la comunidad, su autoridad y una alta cualificación evitando ejercer funciones de carácter burocrático. García Ruiz, coincide también en que la inclusión escolar y la personalización del servicio se traduce en equidad educativa y que este fundamento normativo explica en gran medida los resultados sobresalientes del sistema educativo finlandés. Por último, la autora concluye que Finlandia no pretende ser un modelo educativo de vanguardia, por el contrario, desea mantener su modelo tradicional y evitar la incorporación de reformas que impliquen la remoción de los principios distintivos de su escuela. (García Ruiz 2010: 165-166)

Los autores presentados en este apartado, reflejan a grandes rasgos los principios sobre los cuales se ha erigido el sistema educativo finlandés: la universalidad entendida como acceso de los estudiantes a la escuela sin distinción de ningún tipo y la equidad educativa, entendida en términos de calidad del servicio. A diferencia del debate sobre las escuelas chárter estadounidenses, en Finlandia no se presenta la discusión sobre el principio de elección escolar o libertad para elegir escuelas

puesto que no existe una distinción entre estas. De manera que, la narrativa escolar fragmentaria que alude a diferenciación entre escuelas conforme a la naturaleza de su proveedor y la calidad educativa en función de su categorización, es inexistente en Finlandia, dada las condiciones particulares de su modelo público de provisión estatal. Puesto que todas las escuelas en el país aseguran el acceso de los estudiantes sin el empleo de dispositivos de selección escolar, es decir, no existe segregación estudiantil y asimismo, garantizan la calidad educativa, lo que significa que no existe inequidad educativa, estos dos principios caracterizan y fundamentan el modelo público finlandés.

Los críticos del modelo actual, Heller y Haynes aluden a un desencuentro entre las reformas educativas globales y el modelo educativo tradicional. El primero, explica el descenso de la calidad educativa basado en un cambio de modelo gestión escolar que descentralizó el proceso de enseñanza al interior de las escuelas, desde la perspectiva de Heller existe un desmedro en los resultados producto de una reacción sistémica de la educación tradicional hacia las reformas implementadas en los años noventa. Los resultados obtenidos por Finlandia en pruebas internacionales no han sido en virtud de las reformas promovidas por su modelo educativo actual, sino a pesar de las mismas. Por otro lado Hayes, en la misma línea de Heller, desconfía del actual sistema educativo finlandés y encuentra su éxito en la tradición social y cultural de la sociedad. Conforme a sus inferencias, la adopción de reformas educativas globales que otorgan prelación a la educación por competencias sobre la educación por contenidos ha sido la responsable del decaimiento de los resultados de las pruebas internacionales. No obstante, el

sustrato social y cultural de la sociedad finlandesa es tan fuerte, que ha resistido la influencia de reformas ajenas a la naturaleza de su modelo tradicional.

Por otro lado, el profesor Pasi Sahlberg, precisa que la equidad y la universalidad son los principios fundamentales del sistema educativo finlandés. Resalta la importancia que tuvo la reforma educativa de los años 70 para transformar un país eminentemente agrícola y con altos índices de pobreza en un modelo de desarrollo con una política educativa exitosa, resultado de consolidar una red de escuelas públicas que garantizaran educación de calidad a todo el país, eliminando todos los componentes institucionales que generaran segregación estudiantil. Fue con la reforma de los años 70 que la escuela pública en Finlandia paso de ser la excepción a ser la regla para todos los estudiantes y padres familia.

Por último, la posición de la profesora María José García mantiene diferencias sustanciales con la posición de Gabriel Heller y Dennis Hayes. Es interesante evidenciar que mientras para Heller y Hayes, la adopción de reformas educativas globales ha sido perjudicial para el sistema educativo finlandés, siendo responsables del descenso de los resultados en las pruebas internacionales de conocimiento practicadas en los últimos años, para María José García, ha existido un equilibrio entre tradición educativa y programas de reforma. De hecho, explica que el éxito de la educación finlandesa, radica en la armonía que hay entre su modelo tradicional y las políticas escolares incorporadas en años recientes. No obstante, García concluye también que Finlandia ha sido moderada al momento de integrar nuevos principios normativos a su sistema educativo y que la equidad y la universalidad son fundamentos incuestionables del modelo educativo tradicional.

Hasta aquí, hemos efectuado un desarrollo puntual de la escuela chárter estadounidense y la escuela pública finlandesa. A continuación y a manera de contexto, realizaremos una revisión histórica de las reformas educativas en América Latina. Asimismo, estudiaremos, actores institucionales y políticas educativas, para posteriormente desarrollar los dos casos de estudio seleccionados en este trabajo: la escuela particular subvencionada en Chile y los colegios en concesión colombianos.

3. REFORMAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA: Revisión histórica y caracterización de la política educativa chilena y colombiana

La política educativa Latinoamericana, es el resultado de un proceso histórico convulso que implicó un cambio de paradigma cultural asociado a las gestas independentistas de las colonias europeas en tierras americanas. Durante el siglo XIX, se produjeron en casi todos los territorios de América Latina, los movimientos separatistas de las en ese entonces potencias europeas.

Durante el dominio que principalmente ejercieron el Imperio español y portugués en territorio Latinoamericano, el sistema de escuelas fue bastante rudimentario. La educación estuvo a cargo de la iglesia al servicio de los monarcas. La gran masa de campesinos, indígenas y negros que conformaban el grueso de la población, no recibían más instrucción que la palabra proferida por los clérigos, se trataba pues, de la difusión de una enseñanza confesional que tenía como finalidad consolidar el modelo social, político y económico de los imperios europeos.

Las escuelas de primeras letras, fueron los primeros centros de enseñanza de las colonias sobre los cuales se tiene conocimiento. Datan del siglo XVI, y materializaron los planes educativos de las órdenes religiosas y las elites colonialistas. Como rudimentos de los primeros centros educativos de las colonias, las escuelas de primeras letras, instruían a sus estudiantes en conocimientos básicos de aritmética, lectura y escritura. Siendo casi inexistentes, y con un margen insignificante de asistentes, las escuelas de primeras letras no lograron consolidar

un sistema educativo colonial, pues no existían maestros que acompañaran los procesos de enseñanza, de hecho, este oficio era considerado por la comunidad como intrascendente e improductivo. Así las cosas, para el grueso de la población era conveniente la búsqueda de conocimientos prácticos que tuviesen relación con la actividad económica que desempeñaban, en este orden de ideas, la gran masa de artesanos, labradores, indios y afro descendientes se complacía con el solo hecho de tener la capacidad de suscribir con algún documento con su firma. (García 2005: 224)

La escasa dinámica educativa de las colonias rompe su paradigma en el siglo XVIII, cuando emergen de forma diversa, las ideas provenientes de la ilustración europea, lo que da inicio a un proceso de secularización de la educación en el que intervienen autoridades políticas de los imperios y posteriormente líderes de los movimientos independentistas. (Gonzalbo 1992: 29)

Con la inmersión del pensamiento ilustrado en América Latina, se produjo la conformación de las primeras escuelas modernas en las colonias. La creación de estos centros educativos se materializó, en virtud de un interés común de las elites quienes previendo en la formación académica una alternativa real de progreso, aunaron esfuerzos para elevar solicitudes de apertura de centros educativos en diversas provincias y ciudades de los virreinos. En lo que respecta al Virreinato de la Nueva granada, “dichas peticiones se hicieron más frecuentes en el periodo comprendido entre 1787 y 1813”. (García 2005: 227)

Así las cosas, con el tiempo se fueron creando diversas instituciones educativas a lo largo del territorio colonial en detrimento del poder que ostentaba la iglesia sobre los precarios y exiguos modelos de instrucción. Se produjo entonces, un cambio significativo en los contenidos de la enseñanza, se proscribió el latín de las aulas, los enfoques educativos se orientaron al aprendizaje del castellano, las matemáticas y las ciencias, evidenciándose la necesidad de nuevos perfiles de maestros.

Durante el siglo XIX, se configuró junto con los movimientos independentistas, un modelo educativo consistente cuyos principios normativos estaban guiados por el ideal republicano de los nuevos Estados. La coyuntura socio-política de las antiguas colonias, dio inicio a una fase de construcción de identidad de las nuevas naciones, lo que tuvo una repercusión directa sobre el monopolio educativo de los pueblos sublevados. De esta manera, el proceso de secularización de la educación se acentuaba y órdenes religiosas como los Jesuitas empezaron a ser excluidas del modelo educativo poscolonial.

El asentamiento de las ideas liberales produjo entonces, la fundación de nuevas republicas a lo largo del siglo XIX, cuyos modelos educativos exaltaban y enriquecían un discurso nacionalista que intentó garantizar el desarrollo de las nuevas fuerzas productivas y el posicionamiento de las nuevas elites políticas, esta circunstancia originó lo que hoy se conoce como el *Estado docente*, “desde entonces el Estado asumió la función educativa (por eso se llamó Estado docente) y su aparato se fue sofisticando cada vez más en busca de la regulación absoluta de la enseñanza”. (Álvarez Gallego 2001: 40)

A partir de la nueva concepción educativa de los países Latinoamericanos, se empezaron a constituir los actuales sistemas educativos, los cuales, se estructuraron bajo modelos de administración burocrática, en donde, se definían jerarquías y principios de gestión escolar dentro de los centros educativos plasmando de forma clara los objetivos de las elites, cuales eran, la consolidación de una cultura política que respondiera a los intereses de la nueva burguesía y la universalización de una educación laica como herramienta de progreso y fortalecimiento de las naciones. (Ratinoff 1994: 26)

A partir de allí, la figura del maestro adquiere protagonismo y su función como principal agente del proceso de enseñanza lo hace acreedor de diversos derechos que con el paso del tiempo se irían reforzando. Los gremios de educadores y la consolidación de la carrera docente en los países de la región, fenómeno que acontece a partir de la segunda mitad del siglo XX, dignificaron en gran medida la profesión, llegando a posicionarse como un factor real de poder. De esta forma “la estructura vertical que ordenaba este edificio burocrático hizo del maestro un funcionario a quien le correspondía representar la voluntad del Estado en la tarea educadora”. (Álvarez Gallego 2001: 40)

El Estado docente se mantuvo hasta la década de los ochenta, cuando se genera la ejecución de las reformas educativas neogerenciales en las agendas de los gobiernos latinoamericanos. Las principales razones de la implementación de políticas neoliberales fueron el déficit financiero junto con crisis de legitimidad que cuestionaron seriamente la capacidad de los gobiernos para afrontar problemáticas

tales como los altos índices de pobreza y la modernización administrativa de los gobiernos. (Sosa 2016: 215)

A partir de allí, se pueden identificar tres momentos de reforma educativa en América Latina: las reformas institucionales, que acontecieron en la década de los ochenta, las reformas de los noventa dirigidas a modificar los modelos educativos y las reformas de principio del siglo XXI, en donde se materializa la intervención de otros actores en la prestación del servicio educativo y se hace énfasis en la eficiencia administrativa como principio normativo. (Martinic 2017: 31)

Las reformas institucionales, se implementaron con el objetivo de establecer una descentralización administrativa, de manera que, los recursos fuesen administrados por las localidades, centros educativos y el sector privado, con la intención de optimizar la prestación del servicio por medio del aumento de la oferta educativa. (Martinic 2017: 31)

Los cambios que sobrevinieron en la década de los noventa, que coinciden con la apertura de una agenda educativa global concertada en la Conferencia de Jomteín, tenían la intención de transformar los principios normativos de la gestión escolar, transfiriendo nuevas competencias a los directores, modificando los contenidos académicos y formulando nuevos sistemas de evaluación y formación docente dentro de las escuelas. (Sausnábar 2017: 120-121)

La tercera ola de reformas, hace que otros actores fuera de la institucionalidad, concretamente, organizaciones internacionales, ejerzan influencia sobre la educación y la formulación de políticas, de modo que asociaciones de padres de

familia, sociedad civil, organizaciones especializadas en educación y agencias privadas puedan tener una participación activa en el sector educativo y la gobernanza escolar, lo que resultó en la incorporación de principios tales como la rendición de cuentas ante la comunidad y entes de control. (Rey 2015: 10-11)

Estas reformas, tuvieron causas específicas que obedecían a la situación política y económica de la región y sus territorios. Durante la década de los ochenta, los países atravesaban por una crisis de gobernabilidad marcada por la entrada del neoliberalismo y el ocaso de las dictaduras. En lo que respecta a la política educativa regional, se evidenciaba la falta de recursos de los gobiernos para ofrecer una enseñanza de calidad, aumento del número de personas solicitando la admisión a instituciones educativas, intervención del sector privado en la prestación del servicio educativo y un sistema fuertemente centralizado en lo que a gestión administrativa y financiera se refiere. (Pérez y Leal 2011: 4)

En la década de los noventa, se implementan formalmente, las políticas neoliberales en la mayoría de los países de la región y con esto, la agenda educativa cambia radicalmente. La intervención de organizaciones internacionales en la planificación de la agenda educativa, guiada por la resolución de problemáticas crónicas como la ineficiencia del servicio educativo, la falta de cobertura, la baja calidad de la enseñanza, modelos centralizados de gestión que excluían a las escuelas y sociedad en la toma de decisiones estratégicas, déficit presupuestario, baja cualificación docente y precariedad en las condiciones contractuales de los maestros, generaron iniciativas supraestatales que reunieron a los representantes de diversos gobiernos tales como PROMDELAC (El Proyecto Principal de

Educación para América Latina y el Caribe), proyecto que se desarrolló a petición de la UNESCO, cuya finalidad era la de ampliar los márgenes de escolarización, reducir las tasas de analfabetismo y optimizar la eficiencia de los sistemas educativos a través de modelos de medición, que permitieran hacerle seguimiento a la calidad de la enseñanza. Iniciativas de la CEPAL, también fueron implementadas en esta época, como el proyecto *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, junto con el soporte económico de organismos financieros como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. (Pérez y Leal 2011: 4)

Las reformas implementadas en los noventa, representaron un aumento sobresaliente de la cobertura educativa. La mayoría de los gobiernos optó por diversificar el servicio, atendiendo a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, construyendo escuelas en las zonas rurales y potenciando al máximo la escolarización en sus territorios. Se trató de universalizar el derecho a la educación, lo que naturalmente, produjo una inversión considerable en infraestructura, “no se puede desconocer que los procesos de reforma han ido acompañados de un aumento del gasto en educación, en términos reales y porcentuales tanto del gasto público total como del producto interno bruto”. (Cornejo 2012: 26)

Los resultados de las reformas neoliberales, si bien, demostraron un aumento exponencial de los beneficiarios del servicio educativo estatal, también evidenciaron serios retos para las administraciones latinoamericanas de cara al siglo XXI. El primer desafío, sería la lucha contra la disparidad en torno a las oportunidades de acceso a la educación de poblaciones vulnerables sujetas a altas tasas de deserción

estudiantil, el desarrollo de una política educativa que respondiera a problemáticas y necesidades particulares de las naciones, la actualización de los contenidos académicos que permitieran una formación integral y de vanguardia, el aumento de las índices de reprobación estudiantil, circunstancia que, evidenciaba serias deficiencias en el proceso de enseñanza y el fenómeno de la mercantilización de la educación que empezaba a gestarse a partir de este periodo, generando expectativas en los estudiantes que no encontraban una retribución real a su formación en el entorno laboral. (Bello 2001: 22-23)

3.1. El papel de los Organismos Internacionales en la política pública de educación Latinoamericana

Comprender la agenda educativa latinoamericana, implica advertir la enorme influencia que han tenido organismos internacionales en la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos educativos en cada uno de los países de la región. Se podría incluso afirmar, que el establecimiento de los marcos de las políticas educativas en la mayoría de los países es el mismo. Los protagonistas de las reformas educativas implementadas desde la década de los ochenta, no son otros que el Banco Mundial, la UNESCO, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y actualmente la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, circunstancia que, en modo alguno implica “desconocer los niveles de autonomía y responsabilidad de los estados nacionales en la aceptación de estas orientaciones y sus traducciones en función de la historia de cada país, de los proyectos político-ideológicos de los gobiernos y de las respuestas de las diferentes sociedades” (Vior y Oreja 2015: 202)

La apertura de los países de América Latina a la economía de libre mercado, estrategia formulada por Estados Unidos, inscrita en el Consenso de Washington, produjo la intervención directa de organismos internacionales de carácter financiero como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en los diseños de las agendas políticas. Esta injerencia se materializó, a través de la concesión de préstamos a los distintos países de la región, quienes impulsados por sus deudas externas y sin posibilidad de hacer frente a los intereses de las mismas, aceptaron las condiciones de estas organizaciones. Las condiciones, naturalmente, incluían la intervención en los marcos políticos y jurídicos de los países, de manera que estos adoptaron los lineamientos proferidos por estos entes. Por consiguiente, gran parte de las reformas legislativas y principios normativos de los sistemas educativos, guardan una estrecha relación con los dictámenes y recomendaciones de estos organismos internacionales, los cuales, respondían a una estrategia neoliberal que resultaría en la hegemonía política y económica de las grandes corporaciones y organismos financieros mediante la “estabilización de la balanza de pagos, liberalización de tipos de cambio, libre circulación de capitales, reducción del déficit público, reforma fiscal, privatización, desregulación de los mercados de trabajo, creación de incentivos al sector exportador, etc.” (Bonal 2002: 3)

El eje central de las reformas formuladas por los organismos internacionales en América Latina y sus fundamentos normativos, son la descentralización del servicio y la formación continua de estudiantes y docentes junto con la implementación de mecanismos de evaluación de conocimientos y competencias. El primer principio referido a la descentralización, ha sido de gran interés para el Banco Mundial, la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y UNESCO, quienes encuentran en la aplicación del modelo descentralizado una herramienta eficaz para generar un empleo adecuado de los recursos, en tanto que, este principio permite ejercer un mayor control por parte de las autoridades respectivas invistiéndolas de responsabilidad en el desarrollo de su gestión. La formación o educación permanente de los estudiantes, permite adecuar las necesidades de los sistemas educativos a la agenda internacional de los grandes grupos financieros, por cuanto se integran contenidos académicos propios de las evaluaciones de competencias estandarizadas que actualmente gozan de gran aceptación en las agendas educativas de los países, de esta forma, se articulan y homogenizan los currículos, permitiendo una comparación global de las capacidades, aptitudes y destrezas de los estudiantes como ocurre con las pruebas PISA practicadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Por otro lado, la formación permanente de los docentes, permite la configuración de un sistema de cualificación que comprenda capacidades como adaptación, actualización de conocimientos, iniciativas metodológicas, estrategias didácticas y atención personalizada. (González y Cervantes 2014: 81)

La influencia del Banco Mundial, se concreta por medio de sus recomendaciones y diagnósticos que sirven de carta de navegación a los gobiernos latinoamericanos para la configuración de sus políticas educativas y proyectos legislativos. Son casi cuatro décadas de trabajo continuo del Banco Mundial en la región Latinoamericana, organizando y conformando la política educativa de los países.

Las reformas del Banco Mundial, en su mayoría guiadas por el principio de eficiencia financiera, guardan distancia de la concepción de la educación entendida como un derecho humano. Para este organismo, la educación es un servicio y como tal, se deben establecer principios que obedezcan al modelo económico de oferta y demanda, a las exigencias del mercado. De esta manera, este organismo financiero, ha establecido una relación “entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa”. (Coraggio 1995: 25)

Uno de los documentos que más influencia ejercieron sobre la política educativa latinoamericana, es el denominado *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*, publicado en 1987, en el cual, se plantean las directrices que los gobiernos del tercer mundo deben tomar para el financiamiento del servicio, transfiriendo los fondos destinados a educación superior a la educación primaria, incentivando la participación de las escuelas privadas, generando competencia entre instituciones, lo que a juicio del Banco Mundial, resultaría en el aminoramiento de costos, una mayor oferta y aumento de los índices de eficiencia administrativa, promoviendo la solicitud de préstamos educacionales y el fortalecimiento de entidades dispuestas para tales fines. (Banco Mundial 1987: 4-5)

Unos años después de la Conferencia de Jomteín, la cual, sitúa al Banco Mundial como el órgano internacional más importante en cuanto al financiamiento de reformas educativas globales, dirigiendo sus recursos en mayor grado a la

educación básica y secundaria, el Banco Mundial, publica una serie de recomendaciones que fueron aplicadas en el primer quinquenio de la década de los noventa. Las principales orientaciones formuladas por el Banco Mundial, se encuentran en los documentos *Educación primaria* publicado en 1992, *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* publicado en 1994, *Prioridades y estrategias para la educación* publicado en 1996, todas aplicadas a los contextos de los sistemas educativos de América Latina (Banco Mundial 1992: 5; Banco Mundial 1994: 45-46; Banco Mundial 1996: 10; Vior y Oreja 2015: 206). Las propuestas giraban en torno a temas como educación para la disminución de la pobreza, privatización de la educación, creación y fomento de sistemas de préstamos educacionales, inversión eficiente por medio de reformas administrativas, financiamiento de la demanda del servicio, descentralización administrativa, desarrollo de modelos de evaluación y medición de rendimiento de los estudiantes, formación flexible y rápida de maestros con la finalidad de reducir costos y la implementación de políticas de equidad que ofrecían facilidades a poblaciones vulnerables como minorías étnicas y comunidades en condiciones de pobreza para acceder a la educación.

Para el año 2000, periodo en que se celebró el Foro de Dakar, el Banco Mundial realizó una evaluación de su política educativa efectuando reajustes e inscribiendo nuevas metas dentro de su agenda. Como consecuencia, el Banco Mundial expide su documento titulado *Estrategia sectorial de educación*, en donde propone potenciar la cobertura de la educación básica, asegurando una enseñanza de calidad en donde prevalecía la asimilación de conocimientos y competencias

elementales como lectura, escritura, aritmética y capacidad de trabajo en grupo. (Banco Mundial 2000: 23)

Actualmente, la política educativa del Banco Mundial se sustenta en la estrategia *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*, publicado en 2011. Este documento, nuevamente enfatiza la importancia de un capital humano capacitado para trabajar en entornos laborales flexibles y fluctuantes, la implementación de principios como la de rendición de cuentas en las escuelas y la creación de programas educativos para la atención de la primera infancia. (Banco Mundial 2011: 32)

Las políticas educativas implementadas por el Banco Interamericano de Desarrollo, persiguen los mismos objetivos que el de otros organismos financieros de naturaleza multilateral. La intervención de distintos actores en la prestación, financiación y evaluación del servicio, programas de atención a poblaciones vulnerables, el fomento de principios normativos como la descentralización administrativa de las escuelas, el empleo de mecanismos de rendición de cuentas, el direccionamiento de la formación de capital humano hacia exigencias laborales del mercado y la implementación tecnologías de la información y comunicación son algunas de la prioridades el Banco Interamericano de Desarrollo en lo concerniente a la política pública de educación en América Latina. (Pérez y Leal 2011: 4-5)

El Banco Interamericano de Desarrollo, ejerce su influencia por medio de la ejecución de proyectos que se traducen en acuerdos crediticios con los países. Al mismo tiempo, el Banco Interamericano de Desarrollo expide documentos llamados

marcos sectoriales y documentos de trabajo, en donde describen los componentes de sus políticas educativas. Los proyectos educativos del Banco Interamericano de Desarrollo, están focalizados a un respectivo país, de manera que, el proceso de aprobación y la ejecución responden a unas necesidades específicas. Estos proyectos, consisten en un préstamo de inversión empleando como moneda de referencia el dólar. (Pérez y Leal 2011: 4-5)

Las concesiones de crédito del Banco Interamericano de Desarrollo a los países de América Latina, han sido considerables, lo que ha generado que este organismo sea la entidad financiera más importante para el respaldo y desarrollo de las políticas públicas latinoamericanas, se afirma que “a lo largo de su historia, sobre un total de 19.525 proyectos, 1086 fueron destinados a inversiones en educación”. (Oreja y Vior 2016: 21)

Se encuentran algunos datos sobre los convenios crediticios para el sector educativo suscritos entre el Banco Interamericano de Desarrollo y algunos países latinoamericanos. Por ejemplo, en el periodo de 1990 a 1999 Argentina suscribió 195 créditos, Brasil suscribió 236, México suscribió 104, Chile suscribió 108, Colombia 242 y Bolivia 265. Para el periodo comprendido entre el año 2000 y 2010 las solicitudes y concesiones de crédito para el sector educativo aumentaron en la mayoría de países mencionados, Argentina 204 créditos, Brasil 453, México 277, Chile 195, Colombia 311 y Bolivia 174. (Tello 2015: 45)

El documento más reciente de política educativa del Banco Interamericano de Desarrollo es el *Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano*,

publicado en 2016. Allí, el organismo formula principios normativos y realiza diagnósticos dirigidos a fomentar los procesos educativos de los niños, recalcando la importancia de implementar proyectos pedagógicos de alta calidad para la educación de la primera infancia, circunstancia que contribuiría a complementar los procesos de enseñanza a nivel de primaria y secundaria, y traería beneficios sociales como reducción de la pobreza y disminución en la comisión de delitos. (Banco Interamericano de Desarrollo 2016: 63)

La UNESCO o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es uno de los actores más importantes para el desarrollo y seguimiento y diagnóstico de la educación latinoamericana. Como organismo especializado de las Naciones Unidas, construye y formula documentos de trabajo en donde expone el resultado de sus investigaciones, realiza bastas descripciones de los sistemas educativos de la región, propone principios, plantea reformas, convoca encuentros entre líderes y representantes de la región, suscribe convenios con los países y promulga declaraciones internacionales de carácter vinculante. En la década de los ochenta, la UNESCO, tuvo una fuerte intervención en la política educativa latinoamericana con la elaboración del *Proyecto Principal de Educación*. El Proyecto Principal de Educación, realizado por la UNESCO a petición de los gobiernos latinoamericanos, fue aprobado en la Reunión de Quito de 1981 y su objetivo principal fue la ampliación y difusión de la educación en la región, haciendo énfasis en poblaciones vulnerables. Las metas específicas del Proyecto Principal de Educación fueron: formación académica de todos los niños antes de 1999,

erradicación del analfabetismo y la optimización del servicio de educativo.
(UNESCO 1998: 8)

Con el paso de los años, la UNESCO fue institucionalizando sus actividades mediante la celebración de diversos encuentros regionales, en los cuales, se abordaban las diversas problemáticas educativas y se formulaban principios normativos para mejorar la educación. Posterior a la Conferencia de Quito de 1981, se celebró en 1982 la *Reunión del Comité Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina* en Santa Lucía. En 1984, se realiza en México, *la primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. En 1987, se celebró en Bogotá, *la VI Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la planificación económica de América Latina y el Caribe* y *la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental*. Dos años después, en 1989 en ciudad de Guatemala, se llevó a cabo *la tercera Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de educación de América Latina y el Caribe*, consecutivamente, se celebró la cuarta (1991) en Quito, la quinta (1993) en Santiago, la sexta (1996) en Kingston y la séptima (2001) en Cochabamba.

En el año 2002, se aprobó el nuevo *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, que estableció la agenda educativa hasta el año 2015 en la Primera Reunión Intergubernamental de la Habana. El Proyecto, buscó materializar el objetivo inscrito en la estrategia de la UNESCO denominada *Educación para Todos*, que pretende universalizar la educación básica en todo el planeta, fomentar la equidad y calidad de la enseñanza. (UNESCO 2002: 12)

En el marco del nuevo Proyecto Regional, se produjeron Reuniones Ministeriales y Comités Intergubernamentales, en donde se formularon diversos principios para el mejoramiento de la educación en América Latina y el Caribe: la Segunda Reunión Intergubernamental de Buenos Aires en el año 2007, la I Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental en Puerto España celebrada en el 2009, la II Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental de Rio de Janeiro, realizada en 2010 y la *Reunión Ministerial ECOSOC*, celebrada en Buenos Aires en el 2011.

Actualmente, la UNESCO implementa su estrategia global *Educación 2030*, programa educativo iniciado en 2015, en virtud de la Declaración de Incheon. Este programa, hace parte de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* de la ONU. En el *Marco de Acción Educación para 2030*, se establecen las metas a cumplir en materia educativa para el 2030. Entre los principales objetivos y fundamentaciones normativas se encuentran: la escolarización total de todos los niños a nivel de enseñanza básica y secundaria, educación gratuita y de calidad, la promoción de programas de atención a la primera infancia, acceso a la formación técnica y universitaria, acceso de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad al servicio educativo contrarrestando diferencias de género, raza, condición física o social, la asimilación de competencias dirigidas a fortalecer el desarrollo sostenible, la promoción y defensa de los derechos humanos, inversión en infraestructura educativa y la profesionalización docente. (UNESCO 2015: 31)

En enero de 2017, los países de la región suscribieron la Declaración de Buenos Aires, reafirmando los objetivos establecidos en el programa mundial de la UNESCO. En esta Declaración, los países se comprometen a velar por la calidad

educativa, modernizar los currículos, ampliar la cobertura educativa, implementar sistemas de evaluación adecuados a las problemáticas regionales y fomentar una educación multicultural. (UNESCO 2017: 6-7)

En los últimos años, la política pública de educación latinoamericana ha estado fuertemente influenciada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. La mayoría de los países Latinoamericanos, miden el nivel de sus sistemas educativos a través de las pruebas PISA. Desde el año 2000, los países de la región, evalúan las competencias en matemáticas, ciencias y lectura de sus estudiantes de 15 años pertenecientes tanto a instituciones educativas privadas como públicas. Las pruebas se realizan cada tres años, haciendo énfasis en una competencia específica. La última prueba administrada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, se practicó en 2018 con énfasis en ciencias. Por lo general, estas pruebas tienen una duración de dos horas y el examen se aplica por medio de ordenadores. Las preguntas suelen ser abiertas y de selección múltiple con única respuesta. Los resultados de estas evaluaciones, han permitido a los gobiernos latinoamericanos realizar ajustes a su política educativa, , “cada vez que se conocen los resultados de PISA comienza un ritual que combina el lamento, las acusaciones, las justificaciones y la renovación de los propósitos de mejorar el futuro.” (Tiramonti 2014: 11)

Entre los países de la región que participan en las pruebas PISA se encuentran: Chile, Colombia, México, Argentina, Uruguay, Perú, República Dominicana y Costa Rica. No obstante, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, no solamente mide el nivel educativo de los estudiantes. En sus informes, se reflejan

datos como: diferencias de rendimiento de acuerdo al género de los estudiantes, indicadores socio-económicos, ambiente escolar, expectativas de padres de familia frente a la educación de sus hijos, autonomía de las instituciones educativas, administración de recursos, salario de los maestros y mecanismos de evaluación del servicio educativo. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2017a: 36)

En las pruebas PISA 2018, participaron once países latinoamericanos, lo cual demuestra la creciente influencia de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico en la agenda educativa regional. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, también ejecuta otros proyectos diferentes a PISA en la región. Entre estos se encuentran: el programa *PISA-D*, del cual son participes países como Ecuador, Paraguay y Honduras, cuyo objetivo es ampliar la cobertura de las pruebas en países de ingresos medios y bajos, aplicando mecanismos de evaluación acondicionados a las problemáticas de estos territorios. Este proyecto tuvo una duración de cuatro años iniciando en 2015 y terminando en 2018. El programa *TALIS*, es un estudio de carácter internacional, en donde se evalúa a los maestros y directivos docentes sobre diversos puntos como capacidad de liderazgo, desempeño laboral, estrategias de retroalimentación y formación académica; países como México, Argentina y Brasil hacen parte de este proyecto. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2017: 22)

Hemos realizado un análisis histórico y normativo de la política educativa en América Latina, resaltando la influencia que sobre ella ejercen organismos y organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la ONU y la OCDE.

Asimismo, realizamos una descripción de las distintas iniciativas que se han desarrollado en las últimas décadas por parte de estas organizaciones, con el propósito de integrar sus principios normativos a los modelos educativos de la región. Con el objetivo de definir los ejes de debate en el escenario latinoamericano, abordaremos los casos de Chile y Colombia, comenzando por una contextualización histórica de sus modelos tradicionales, para luego analizar las particularidades de cada sistema educativo y el impacto de las reformas educativas neogerenciales en sus respectivos contextos.

3.2. El modelo educativo chileno

3.2.1 La escuela chilena del siglo XIX al siglo XXI

En Chile, como en como en casi todos los países latinoamericanos, la educación estuvo marcada por dos periodos: el periodo colonial, producto de la expansión imperial europea y el periodo poscolonial o republicano, que inicia con las gestas independentistas del siglo XIX orientadas por las ideas liberales de la ilustración (Orellana 2009: 28-29).

Respecto al periodo colonial, se puede afirmar que la política educativa en Chile, era casi nula. Las instituciones educativas más representativas, eran las escuelas de primeras letras cuya administración era ejercida por la iglesia. En igual sentido, era común, que existieran seminarios y colegios católicos. Con el advenimiento de las ideas ilustradas, se erigieron las primeras Universidades, entre estas, la Universidad de San Felipe y como centro de instrucción de educación básica y

media, el Instituto Nacional, reconocido como la escuela de las elites emergentes. (Núñez 1997: 1; Contreras 2013: 38-39 y Lecaros 2013: 18)

Valido también mencionar, los esfuerzos de la elite revolucionaria chilena al abrir centros de estudio como el Instituto Nacional del Departamento de Coquimbo, en 1821, en el que se impartían cátedras de química y mineralogía para impulsar la rudimentaria industria minera. En igual sentido, se crearon otro tipo de instituciones educativas con orientaciones pedagógicas específicas, como es el caso de la Academia Militar para la formación educativa de oficiales y la Academia de Guardiamarinas, cuya función era aleccionar los oficiales de marina (Labarca 1939: 80 y Cruz 2004: 39)

En 1833, año en que se sanciona la primera constitución republicana de Chile, que tendría efectos hasta 1925, el gobierno chileno basó su modelo educativo en las corrientes francesas, de esta manera, la educación chilena tuvo como objetivo “adaptar al medio chileno y hacer leer obras de autores franceses, así como el ejercicio docente de innumerables educadores franceses y al tiempo con lo anterior el arribo y presencia de congregaciones religiosas de origen francés consagradas a la enseñanza”. (Mansilla 2018: 192)

En ese mismo año, el Estado se arrogó la responsabilidad de impartir educación a los ciudadanos de acuerdo a lo consagrado en el artículo 153, en donde se establece la educación como uno de los fines estatales. Más tarde, en 1842, se funda la primera escuela normal en Santiago, denominada Escuela de Preceptores, cuya importancia en el proceso de formación docente a nivel nacional se mantiene

actualmente. Ese mismo año, se crea la Universidad de Chile, junto con la facultad de filosofía y humanidades, la cual estaría a cargo de la administración de las escuelas primarias del país a través de un Consejo Universitario. (Revista de Educación 2015: 1)

El modelo educativo chileno siguió consolidándose durante todo el siglo XIX. En 1860, siendo presidente Manuel Montt, se sancionó la Ley de instrucción primaria, que estableció la gratuidad de la enseñanza para todos los niños del país. Años más tarde, se promulgaría la ley de instrucción secundaria y superior durante el gobierno a Aníbal Pinto, aumentando considerablemente la cobertura educativa en todos los niveles. Se estima que para 1887, había más de cien mil niños matriculados en escuelas, lo que representaba un 20% de la población apta para recibir enseñanza primaria y secundaria. (Núñez 1997: 1)

El siglo XX, trajo consigo una visión universalista de la educación. Uno de los principales acontecimientos fue la Ley de instrucción primaria obligatoria No. 3.654, sancionada por el presidente Juan Luis Sanfuentes, siendo un derecho que deberían garantizar y administrar las municipalidades y el Estado. En 1927, se crea el Ministerio de Educación Pública y en 1938, la cobertura educativa tuvo un incremento significativo bajo el gobierno del presidente Pedro Aguirre, del Frente Popular, quien destacó por su eslogan de campaña “gobernar es educar”. Siendo coherente con su discurso, su administración se caracterizó por la construcción de alrededor de 500 escuelas y la generación de más de 3000 cargos docentes. (Alarcón y Ajagan 2015: 86)

En 1965, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, y bajo un contexto político internacional marcado por la guerra fría, la cual, tuvo una incidencia directa sobre los gobiernos latinoamericanos, la educación chilena estuvo fuertemente influenciada por la Alianza para el Progreso, que se constituyó como estrategia de los Estados Unidos para frenar la influencia soviética en territorio americano a través de la ejecución de programas sociales, económicos y por supuesto, educativos financiados por su gobierno durante un periodo aproximado de diez años. En lo concerniente a la reforma educativa, se reafirmaron principios como la libertad de enseñanza, la democratización de la educación y una instrucción guiada por fundamentos humanístico-cristianos. Se consolidó un modelo educativo de carácter técnico despojado de tintes políticos, con la finalidad de neutralizar cualquier injerencia ideológica. (Soto 2004: 7-8; Alarcón y Ajagan 2015: 88-89 y Pinedo 2011: 54)

En 1970, se elige por primera vez en la historia de forma democrática, un presidente socialista, Salvador Allende, cuyo proyecto educativo más representativo, se denominó La Escuela Nacional Unificada. Para ese mismo año, se funda el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), siendo uno de los principales promotores de la Escuela Nacional Unificada. En el marco del Congreso Nacional de Educación, celebrado en diciembre de 1971 se definen los principios normativos que más tarde integrarían la Escuela Nacional Unificada, entre estos se encuentran: la descentralización administrativa de las instituciones educativas y la desconcentración de sus sedes, con el propósito de garantizar la formación continua de la población contrarrestando la deserción escolar bajo la dirección general de

autoridades publicas, mediante una ampliación de la cobertura en los territorios. Para ello, el gobierno de Allende, ejecutó diversas acciones que generaron los fundamentos de lo que sería la reforma educativa socialista en Chile, tales como: la expropiación de predios en todo el territorio nacional, para la construcción de escuelas y la formulación de políticas educativas con una participación activa del magisterio, sociedad civil y clase trabajadora. (Molina 2011: 7; Alarcón y Ajagan 2015: 90)

El golpe de Estado contra el gobierno socialista de Salvador Allende en 1973, suspende el avance de la Escuela Nacional Unificada y abre paso a un replanteamiento de la política educativa en Chile. La dictadura militar "en los aspectos propiamente educacionales se limitó a repudiar fuertemente el contenido de la Escuela Nacional Unificada y a revisar los programas de la reforma de 1965, depurándolos de todo aspecto que tuviera un sentido conflictivo o político-partidista". (Núñez 1997: 8)

Bajo este contexto, el régimen militar transformó notablemente el sistema educativo, una de sus principales y primeras acciones fue la abolición del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, creando una organización gremial de maestros que para ese entonces era afín al régimen, denominada el Colegio de Profesores de Chile, colectivo que actualmente representa los intereses de los docentes chilenos⁶.

⁶ Organización afiliada a la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). Al abolirse el SUTE, la dictadura militar creó el Colegio de Profesores de Chile en 1974 cuyos directivos en los primeros años eran designados directamente por el gobierno dictatorial. No fue sino hasta 1985 que las facciones docentes opositoras a la dictadura pudieron presidir tal organización en lo que fueron las primeras elecciones democráticas del Colegio. A partir de allí, el Colegio ha tenido una participación importante en la planificación de políticas públicas educativas a

Una vez sancionada la Constitución de 1980, se inició un proceso de municipalización de las escuelas y se efectuó una conversión en el sistema de financiación, haciendo énfasis en la transferencia de recursos en función de la demanda estudiantil por medio de un sistema de vouchers. Este sistema de financiación, incentivó enormemente la competencia entre instituciones educativas tanto públicas como privadas, desmejorando notablemente la calidad de la enseñanza, pues las escuelas en su afán de captar la mayor cantidad de recursos, realizaron procesos de selección de estudiantes a conveniencia, lo que generó segregación, inequidad y bajos índices de calidad. (Puga 2011: 215; Chávez, Parra y Villagra 2011: 12-13-14; Aziz dos Santos 2018: 5-6)

Con el fin de la dictadura militar, Chile inicia su senda democrática. Desde el gobierno de Alwyn en adelante, la inversión en educación empieza a crecer significativamente y cada gobierno formula su política educativa en función de mejorar la calidad y acceso a la educación. En igual sentido, se busca una mayor interacción con la sociedad, que responde en igual medida a las exigencias de la misma. Vale recordar la revolución de los pingüinos, que logró un amplio reconocimiento en la escena internacional por la organización y fuerza del movimiento estudiantil y la reforma educativa de 2009, que condujo a la expedición de la Ley General de Educación, en el primer gobierno de Bachelet. (Aziz dos Santos 2018: 7-8; Donoso, Frites y Castro 2014: 4; Carimán 2015:4-5)

nivel nacional, integrando el Consejo presidencial de educación manifestando las posiciones e intereses del gremio docente.

3.2.2. La actualidad de la escuela chilena: principales rasgos de la política pública de educación.

La educación es un derecho enunciado en la Constitución chilena de 1980, específicamente en el artículo 19 numeral 10, se encuentran las particularidades de este servicio público. En primer lugar, aunque el derecho a la educación se menciona en la Carta Política, no adquiere la naturaleza de derecho prestacional. Lo anterior, por cuanto el servicio educativo está a cargo de los padres de familia, un deber que deben cumplir conforme a la Constitución; el Estado, es el encargado de resguardar el ejercicio de este derecho, brindar protección especial, en palabras textuales de la Constitución. En cuanto a aspectos como la financiación y el control administrativo de las escuelas, la figura del Estado, se muestra como actor principal siendo este el encargado de fomentar la educación parvularia y garantizar financieramente la prestación del servicio de educación media y básica. No existen limitantes para la apertura de establecimientos educativos, salvo por criterios relacionados con la moral y la seguridad nacional.

El modelo educativo chileno, se estableció en la Ley 20.370 de 2009, “Ley General de Educación”, que regula todo lo concerniente a derechos y deberes de la planta docente, requisitos de ingreso a la carrera profesoral y condiciones para el reconocimiento de las escuelas públicas. De igual forma, la educación pública se reglamenta por medio de la reforma a la educación parvularia y la reforma educacional sobre la gratuidad e inclusión en los establecimientos escolares que reciben subvención del Estado. El Ministerio de Educación, es el encargado de implementar y coordinar la política educativa del gobierno. Puntualmente, la Ley

General de Educación fue expedida el 17 de agosto de 2009. Reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en aspectos tan relevantes como la educación básica y media, sin inmiscuirse en temas relacionados con la educación superior. Los principios normativos inscritos en la Ley General de Educación son: prestar un servicio educativo de calidad, acompañado de una cobertura universal, el establecimiento de los criterios de admisión para cada uno de los niveles educativos (parvularia, básica y media), la financiación y el fomento de la educación parvularia (prekinder y kinder) y la prestación obligatoria de la educación básica y media, la cual debe ser garantizada por el Estado mediante instituciones educativas públicas.

De igual forma, la Ley General de Educación, resguarda legalmente la permanencia y el ingreso de los estudiantes que se encuentren o presenten situaciones especiales como estado de embarazo, dificultades financieras o bajo desempeño académico.

Otros cambios sustanciales en el modelo educativo, tienen que ver con la disminución del tiempo de la educación básica de ocho a seis años y el incremento de la educación media de cuatro a seis años, los cuales tendrán énfasis determinados: los primeros cuatro años de formación media general y los dos restantes de formación media diferenciada. También, establece los seis años como edad mínima para el ingreso a la educación básica, y para el ingreso a la educación media una edad máxima de 16 años. Hasta ahora, hemos mencionado de forma genérica los aspectos más relevantes de la Ley General de Educación. A

continuación, realizaremos un análisis más detallado de elementos normativos de esta Ley y su incidencia sobre el modelo chileno.

Los niveles y las modalidades de educación establecidos en el artículo 17 son cuatro: educación parvularia, básica, media y superior. La educación parvularia, cuyos orígenes se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, debido a la influencia de corrientes educativas provenientes de Europa y Estados Unidos, y con ella, el establecimiento de los primeros grupos de juego o kindergarten, se define como aquella educación que recibe el niño desde su nacimiento hasta su entrada a la educación básica. Para cursar este nivel educativo, la ley no exige requisitos, y tampoco de su culminación dependerá el acceso a la educación básica.

La educación básica tiene una duración de seis años (término que se empezó a aplicar a partir del año 2017). Tiene como finalidad, la formación integral del alumno, de manera que aspectos como el estado físico, cognitivo, social y espiritual tienen y deben tener un tratamiento preferente en este nivel educativo. La edad mínima para el acceso a este nivel educativo es seis años.

La educación media es aquel servicio educativo que se les presta a los estudiantes que han culminado su educación básica. La edad máxima para su acceso es 16 años. Este nivel educativo, tiene como objetivo formar estudiantes competentes para desenvolverse en el ámbito social, como bien lo menciona el artículo 20: “tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad”. Sin embargo, la educación media

chilena, guarda una particularidad, puesto que se divide en dos partes: una formación general común, cuya duración es de cuatro años, y formaciones diferenciadas con duración de dos años. A su vez, las formaciones medias diferenciadas se clasifican en tres tipos: humanístico-científico, técnico-profesional y artístico.

Dentro de la Ley General de Educación, también se hace alusión a la educación de tipo especial o diferencial, también la educación para adultos, que atiende requerimientos específicos y que, con el propósito de garantizar el principio de igualdad en la prestación del servicio educativo, diseñan y ofertan diferentes modalidades curriculares para atender necesidades especiales.

En el año 2015, se sancionó la Ley 20.845, que constituye el Nuevo Sistema de Educación Pública, el cual, se aplica bajo los principios de la Ley General de Educación y se puede interpretar como un intento del gobierno chileno por centralizar la educación y contrarrestar la municipalización de las instituciones educativas. No obstante, esta iniciativa se aplicará gradualmente en todo el territorio mediante los servicios locales de educación, los cuales, son entidades descentralizadas del orden nacional adscritos a la Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación. Se prevé, que el Nuevo Sistema de Educación Pública opere en todo el territorio de Chile para el año 2030.

3.2.2.1. El Reconocimiento de las instituciones educativas en Chile y su financiamiento.

La Ley General de Educación, enuncia los presupuestos legales para el reconocimiento oficial de los establecimientos educativos (parvularia, básica y media). Específicamente, en el título III de esta Ley, se menciona que el reconocimiento de las instituciones educacionales se otorga a través de un acto administrativo expedido por el secretario de educación ministerial respectivo previo cumplimiento de requisitos como: la existencia de un sostenedor. Un sostenedor es aquella persona jurídica de derecho público o privado, en el caso de las primeras las municipalidades.

En términos generales, los sostenedores son los operarios de la educación. En Chile, tanto las entidades públicas como privadas, pueden recibir dineros del Estado para la prestación del servicio educativo, por lo tanto, estas personas jurídicas son responsables ante las autoridades públicas y deberán rendir cuentas ante la Superintendencia de Educación regional cuyos directores son las autoridades encargadas de revocar el reconocimiento oficial de las instituciones educativas previo proceso sancionatorio, mediante resolución.

El proyecto educativo, mallas curriculares aprobadas por el Ministerio de Educación, reglamentos internos, planta docente con las calidades suficientes y necesarias para la prestación del servicio educativo, respaldo financiero para sufragar los gastos de la institución, infraestructura, equipos, materiales y bienes muebles que permitan, la óptima prestación del servicio, son requisitos indispensables para la aprobación y el funcionamiento de las escuelas chilenas. Los anteriores requisitos,

están regulados por el decreto supremo 315 de 2010⁷, “que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media”.

Un órgano que juega un papel importante en el modelo educativo chileno, es el Consejo Nacional de Educación, compuesto por 10 miembros, su naturaleza y funciones se consagran en el título IV de la Ley General de Educación. El artículo 52 de la Ley General de Educación, define al Consejo Nacional de Educación como una persona jurídica con autonomía financiera vinculada a la Presidencia de la República a través del Ministerio de Educación.

Entre las funciones del Consejo Nacional de Educación, se encuentran: regular todo lo concerniente a la educación parvularia, básica, media y educación diferencial o especial, decidir sobre las reclamaciones que se realicen frente a las decisiones del Ministerio de Educación referentes a planes y programas educativos, realizar observaciones sobre los estándares de calidad expuestos por el Ministerio de Educación, evaluar todo lo concerniente a normas de calificación y promoción educativa y asesorar al Ministerio de Educación en diversos aspectos de la política educativa.

El proceso de municipalización o descentralización del servicio educativo que aconteció en 1981, cambió drásticamente el modelo de financiación de la educación chilena. Con la expedición de la Ley de municipalización, descentralización y privatización de la enseñanza, se integraron principios normativos que cambiaron el

⁷ Este Decreto ha sufrido diversas modificaciones. La última modificación se efectuó por el Decreto 241 de 2018.

manejo de los recursos para financiar la educación desde la perspectiva de la demanda y no de la oferta educativa. (Pinedo 2011: 58)

El financiamiento de la educación chilena, se realiza por medio de un sistema de subvenciones, de tal manera que, el Estado, garantiza la prestación del servicio educativo a través de establecimientos públicos (municipalizados), escuelas particulares subvencionadas y escuelas particulares pagadas. El 93% de los estudiantes chilenos, reciben el servicio educativo en instituciones que perciben total o parcialmente recursos públicos. (CEPPE 2014: 2)

Ahora, la destinación de los recursos es directamente proporcional al número de estudiantes matriculados, lo que naturalmente propició el auge y fortalecimiento de las instituciones educativas particulares pagadas y subvencionadas. En el caso de las escuelas particulares subvencionadas, eje temático del presente estudio, el número de estudiantes matriculados en estas ha crecido exponencialmente en los últimos años. Estas reciben la misma cantidad de recursos (subsido por estudiante) que las escuelas municipalizadas y adicionalmente, perciben recursos de los usuarios en virtud de la onerosidad de su función y el financiamiento compartido. No obstante, el hecho de que los estudiantes cursen sus estudios en escuelas particulares subvencionadas no ha demostrado mejores resultados en su rendimiento y se mantienen al mismo nivel que las escuelas municipalizadas (Fundación Terram 2011: 18)

Puntualmente, fue el Decreto Ley 3476 de 1980, el que estableció las normas de financiación de las instituciones educativas en Chile. Este modelo de financiación,

permitió materializar el principio de municipalización de la educación, dado que estableció los requisitos para que los establecimientos educacionales municipalizados puedan acceder a los subsidios estatales. Entre estos requisitos se encuentran: la adopción de planes oficiales de educación, atención de un número requerido de estudiantes, tener posesión del reconocimiento oficial como establecimiento de educación por parte del Ministerio de Educación, disponer de infraestructura apta para la prestación del servicio educativo, no cobrar sumas adicionales por la prestación del servicio educativo por concepto de fundaciones, entidades culturales o deportivas y encontrarse al día con su planta de trabajadores.

La subvención estatal, se realiza todos los meses conforme al artículo 6 del mencionado Decreto y se deduce del promedio de asistencia por curso en el mes precedente al pago. El encargado del pago de las subvenciones es el Ministerio de Educación; estas tendrán que ser destinadas a los sostenedores conforme al artículo 7. En el caso de los establecimientos educacionales municipalizados, se deberá nombrar una persona que haga las veces de sostenedor y garantice la prestación del servicio educativo. El financiamiento compartido es otra característica del modelo de financiación chileno. El artículo 33 del Decreto 3476, señala que los establecimientos particulares que presten el servicio educativo podrán solicitar una subvención estatal. Se admite que los establecimientos privados que gocen de este beneficio obtengan recursos mediante el cobro de mensualidades; naturalmente estas tasas no podrán exceder ciertas cantidades dispuestas en la Ley, las cuales, se manifiestan a través de unidades de subvención educacional conforme al artículo 45 del mismo Decreto.

La subvención para los establecimientos privados que hagan parte del sistema de financiamiento compartido, se realiza mensualmente y está a cargo del Ministerio de Educación Nacional. El valor de dicha subvención se deduce de los cobros que efectuó la institución a los padres y apoderados, aportes en dinero o donaciones a la institución educativa durante un año dividido en doce y multiplicado por el número de alumnos matriculados. Para que la institución educativa privada formalice su adhesión al sistema de financiamiento compartido, deberá elevar una solicitud a la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva; esta, a su vez, reconocerá oficialmente la integración del establecimiento educacional a dicho sistema.

3.2.2.2. El régimen de personal docente chileno

El régimen docente chileno se encuentra regulado por la Ley 19070 de 1991, el cual, contiene también principios de las Reformas educativas globales. Con el advenimiento de la democracia, Chile inicio una serie de reformas educativas encaminadas a mejorar la prestación del servicio. Una de las principales políticas educativas impulsadas por el gobierno, fue “el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que estableció una regulación nacional de sus condiciones de empleo.” (UNESCO 2004: 47).

El Estatuto Docente, regula aspectos tales como funciones profesionales, formación de los docentes, autonomía y responsabilidad de los educadores, ingreso a la carrera docente, derecho de los maestros, asignaciones salariales, jornada de trabajo, deberes y obligaciones de los educadores y causales de remoción de los

cargos. Se aplica a todos los profesionales de la educación que presten sus servicios en establecimientos públicos o privados.

Se consideran educadores, aquellas personas que ostenten el título de profesor o educador, conferido por escuelas normales o universidades con fundamento en el artículo 2 de la Ley 19070. Los requisitos para ser parte de la carrera docente se encuentran en el artículo 24 y entre estos figuran: ser ciudadano chileno, encontrarse en buen estado de salud y ser profesor. Los nombramientos se realizarán previo concurso de antecedentes, organizado y realizado por el departamento de administración de la educación o corporación educacional.

Para que se pueda llevar a cabo el concurso docente, este deberá ser publicado en un diario de circulación nacional y realizar convocatorias por lo menos una vez por año. El nombramiento se realiza mediante un decreto alcaldicio, en el cual, se especifica el nombre de la municipalidad o corporación, el nombre del empleado, la fecha de ingreso, la jornada de trabajo y la modalidad de enseñanza, de acuerdo con la Ley 19070 de 1991. La jornada de trabajo para los docentes según el artículo 68 del estatuto, no puede exceder las 44 horas, las cuales se pueden distribuir en docencia directa en cursos y actividades curriculares no lectivas; la docencia directa en cursos no puede sobrepasar las 28 horas semanales.

El Estatuto Docente, también contempla una evaluación de desempeño cada cuatro años a cargo del Ministerio de Educación, por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. Los resultados de la evaluación, se reflejan a través de cuatro categorías: destacado, competente,

básico o insatisfactorio. En caso que el educador obtenga una calificación insatisfactoria, tendrá que presentar evaluación de desempeño el año próximo y de repetirse el resultado debe ser retirado de la carrera docente de forma inmediata. Si obtiene la calificación básica, será sometido a una nueva evaluación un año después no pudiendo obtener tres veces consecutivas un rendimiento básico o insatisfactorio, so pena de ser excluido de la carrera docente conforme al artículo 70 de dicho estatuto.

Los sostenedores también podrán efectuar una evaluación de desempeño adicional a la practicada por el Ministerio de Educación; en ella evaluarán aspectos como aptitudes personales, conducta de trabajo y aprendizaje de los estudiantes. Conjuntamente, el docente podrá perder los derechos de carrera o dotación docente por ciertas causales expuestas en el artículo 72 del estatuto docente. Entre estas, se pueden mencionar: renuncia voluntaria, conducta inmoral, incumplimiento laboral, obtención de jubilación, problemas de salud y adopción de renuncia anticipada.

3.2.2.3. Caracterización del modelo educativo chileno

Reconocimiento de escuelas chilenas	Financiamiento	Régimen de personal docente
Su reconocimiento se realiza por medio de solicitud ante las oficinas regionales del Ministerio de Educación previo cumplimiento de requisitos establecidos en la Ley.	El financiamiento de la educación chilena, se realiza por medio de un sistema de subvenciones, de tal manera que, el Estado garantiza la prestación del servicio educativo, a través de,	Los requisitos para ser parte de la carrera docente son: ser ciudadano chileno, encontrarse en buen estado de salud y ser profesor. Los nombramientos se realizarán previo concurso de antecedentes, organizado y realizado por el departamento de administración de la educación o corporación educacional.

	establecimientos públicos (municipalizados), escuelas particulares subvencionadas y escuelas particulares pagadas.	
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

3.3. El modelo educativo colombiano

3.3.1. La escuela colombiana del siglo XIX al siglo XXI

La política pública educativa en Colombia, no estuvo exenta de los hechos y circunstancias históricas que moldearon los modelos escolares latinoamericanos. Por un lado, la conquista española implementó su incipiente sistema escolar compuesto por escuela de primeras letras, seminarios y hasta Universidades⁸, cuya orientación y objetivos respondían a los intereses de la Iglesia Católica y sus distintas ordenes como Jesuitas y Franciscanos. (Arévalo y Rodríguez 2012: 53)

Durante el siglo XVIII, intentos de reforma como la del Fiscal Francisco Moreno y Escandón, abonaron el terreno para que las ideas liberales producto de la Ilustración europea abrieran paso a un modelo educativo de vanguardia. Su aporte, consistió en la crítica directa al monopolio educativo que ejercía la Iglesia sobre la educación del Virreinato y la defensa de la incorporación de ciencias como la filosofía en los contenidos de las escuelas. (Soto Arango 1998. 42; Arévalo y Rodríguez 2012: 53)

⁸ En el siglo XVI y siglo XVII se fundan los primeros Colegios y Universidades de Colombia, tales como, el Seminario de San Bartolomé y la Universidad Javeriana a cargo de órdenes religiosas como los Jesuitas.

La Constitución de Villa del Rosario de 1821, integró la visión pública de la educación como parte del ideario burgués de los precursores de la independencia. Con la entrada en vigencia de esta Carta Política, el gobierno de la nueva República de Colombia, se propuso formular una macro-política pública que reinventara los principios normativos del modelo educativo en todo el territorio colombiano. La inversión en educación y en consecuencia, la ampliación de la cobertura educativa, constituyeron los fundamentos normativos inobjetables de esta política. A través de la ejecución de estos principios, el Estado lograría reducir los índices de analfabetismo y crear un sistema nacional de educación. En términos de Ratinoff (1994), es el momento en donde se erige en territorio colombiano la figura del Estado Docente. (Torreano 2011: 47; Pardo 1998: 61)

En 1826, se estructura por parte de Francisco de Paula Santander, para ese entonces vicepresidente de la primera República de Colombia, un modelo desconcentrado de educación pública que comprendía escuelas de primeras letras, colegios y universidades en las respectivas circunscripciones territoriales, que para ese entonces se denominaban cantones, distritos parroquiales y provincias. “Era la primera vez que se implantaba en Colombia un sistema de educación pública, laica, no confesional y abierta a las ideas imperantes en la época”. (Rivadeneira 1998: 70; Torreano 2011: 51)

Años después, en 1841, durante el gobierno conservador de Pedro Alcántara Herrán, se formuló la primera política pública dirigida a la profesionalización docente por medio de la construcción de escuelas normales en las capitales provinciales. El objetivo era impartir una enseñanza de alta calidad en escuelas primarias de todo

el territorio nacional. Sin duda alguna, el precedente más importante de la carrera docente actual tanto por la naturaleza de sus normas como por la vigencia de sus objetivos. (Torreano 2012: 105-106-107; Cifuentes y Camargo 2016: 28)

Durante los gobiernos liberales de mediados de siglo XIX, vale la pena resaltar la Ley de libertad de enseñanza, sancionada durante el gobierno de Cipriano de Mosquera, en la que se consagraba que “los órganos rectores de todas y cada una de las instituciones educativas, sobre todo del nivel superior, gozaban de la facultad de fundar programas académicos, fijar los contenidos disciplinares, definir las estrategias metodológicas y expedir los grados y títulos correspondientes”. (Torreano 2012a: 66).

El gobierno de José Hilario López, acentuó las reformas implementadas por Mosquera ofreciendo la posibilidad de ejercer profesiones sin la obtención de un título de educación superior, no obstante, mantuvo la posibilidad de cursar tales estudios. En síntesis, se trata de un intento del gobierno nacional por dinamizar la economía a través de la aplicación de diversas áreas del conocimiento sin requisitos formales. Por otro lado, en 1868, se implementa la denominada reforma instruccionalista, que unificó la educación primaria en todos los estados de la Republica Federal, un esfuerzo por homogenizar contenidos, controlar e inspeccionar el servicio educativo en todo el territorio nacional bajo una perspectiva laica. (Guerrero y Andrade 1998: 156; Torreano 2012a: 69-70 y Cifuentes y Camargo 2016: 28)

Bajo la reforma conservadora de Núñez, denominada “Regeneración”, se promulgó la Constitución de 1886. Esta reforma, se definió como un movimiento político-cultural que duró alrededor de seis años (1886 a 1903), altamente influenciada por las ideas provenientes del segundo Imperio Francés. “Se le atribuye a Napoleón III el haber creado una reacción de orden mundial para eliminar los principios de las Revoluciones Francesas de 1789 y 1848. Estas ideas se fundamentaban principalmente en la religión católica, en el centralismo y en el autoritarismo”. (Malagón Pinzón 2006: 1 y Bello 1986: 191)

En el contexto de la reforma conservadora, el modelo educativo transformó radicalmente sus principios normativos, lo que significó que la Iglesia volvía a controlar el monopolio de la enseñanza, el Estado cumplía la función de inspección mediante el Ministerio de Instrucción y la educación bajo la perspectiva de un servicio público centralizado, dejaría de ser obligatoria sin perder su carácter gratuito. (Erazo 2008: 44 y Baudilio 1986: 192)

A finales el siglo XIX, se presentan en Colombia una serie de cruentos enfrentamientos políticos que afectan notablemente la institucionalidad de la nueva República, una guerra civil que recibe el nombre de Guerra de los mil días. “En ella se enfrentaron el ejército del gobierno Conservador contra las fuerzas rebeldes del partido Liberal, marginado del poder político desde comienzos de la década de 1880”. (Meisel y Romero 2017: 1)

Para la misma época, se puso en marcha el denominado Plan Zerda, llamado así en virtud del nombre del ministro de Instrucción, Liborio Zerda, que intento reunificar

y centralizar el sistema educativo, para contrarrestar la influencia de los poderes regionales que a la fecha, seguían teniendo gran influencia en la formulación de la política educativa colombiana. En definitiva, es la manifestación del ideario político conservador que pese a las grandes vicisitudes sociales, recreaba de forma clara su modelo educativo en todo el territorio nacional, unificando la escuela, categorizándola y empoderando a la Iglesia para el manejo de contenidos académicos y modelación de la conducta. (Pinilla 2015: 44-45; Cifuentes y Camargo 2016: 28)

La entrada del siglo XX estuvo marcada por la posguerra. El territorio colombiano luego de las prolongadas pugnas partidistas, quedó sumido en la miseria. El modelo educativo no estuvo exento de tales efectos. Una enorme deserción escolar y daños considerables en la exigua infraestructura educativa, plantearon serios retos para los nuevos gobiernos en su intento por reconstruir una nación en cenizas. Dentro de esta coyuntura política, económica y social, se promulgó la Ley 39 de 1903, en un intento de revivir el derruido modelo educativo colombiano: se fijaron los sistemas de participación presupuestal, en donde los departamentos cumplirían una función esencial en la financiación de la enseñanza, los municipios en el equipamiento de los espacios académicos y a la nación se le otorgó la función de controlar y vigilar las escuelas del país. En este contexto, la idea de un modelo educativo dirigido a fomentar la industria y las actividades agropecuarias ocupó un lugar preponderante en la agenda de gobiernos del posconflicto especialmente, en el de Rafael Reyes. (Ramírez y Téllez 2006: 7-8-9)

La política pública educativa colombiana, no sufrió variaciones significativas hasta mediados del siglo XX. Los principios de gestión planteados en la Ley 39 de 1903, generaron un impacto considerable a partir de 1950. Hubo algunos esfuerzos por parte de los gobiernos de la primera mitad de siglo, en lo que concierne a la ampliación de la cobertura educativa en el territorio nacional, dentro de estos valdría la pena mencionar el de López Pumarejo (1936), el cual, intentó centralizar el sistema educativo, secularizar la enseñanza y aumentar la inversión en educación. “Este incremento de recursos resultó insuficiente para financiar el rezago educativo. Con posterioridad a estas reformas, no se presentaron cambios importantes en el sistema educativo en el país durante la primera mitad del siglo”. (Uribe 2006:4)

Se presentó un crecimiento demográfico a mediados del siglo XX sin precedentes, que favoreció el desarrollo de las urbes del país. Asimismo, pese a que Colombia siempre se caracterizó por ser una nación cuyos ingresos provenían mayoritariamente de la agricultura, la industria obtuvo un desarrollo y crecimiento significativo que despertó la necesidad de ampliar la cobertura educativa en todo el territorio nacional. (Organización de Estados Iberoamericanos 1993: 3; Uribe 2006: 11)

Por aquel entonces, las condiciones socio-políticas del país eran sumamente complejas. Las guerras partidistas generaron una enorme polarización que afectó significativamente todos los pilares de la nación, entre estos, la educación. En términos de Arvone (1978), la política pública educativa colombiana contemplaba una enorme desigualdad entre el sector urbano y rural, con un enfoque clasista que

inhabilitó a las clases menos favorecidas para el acceso a la enseñanza. (Arvone 1978: 4)

El recrudecimiento de la violencia partidista, resultó en la instauración de una dictadura militar (1953-1958) en cabeza del General Rojas Pinilla, que alentó a las elites colombianas a trabajar mancomunadamente para frenar el movimiento político de Rojas, que para entonces, mostró la capacidad de ejercer el continuismo de sus políticas. Se trataba de una repartición paritaria del poder entre los dos partidos tradicionales del espectro político colombiano, el partido Liberal y el partido Conservador. (Sierra 2015: 123-124; Tarazona 2015:31)

Bajo estas circunstancias, la educación colombiana fue uno de los ejes principales del plebiscito que dio vida al Frente Nacional. En uno de sus puntos se determinó que el 10% del presupuesto nacional tendría que destinarse a financiar la educación del país. Lo anterior, se vio reflejado en el aumento de la cobertura estudiantil, “en 1958, había aproximadamente 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar. En 1974, había más de 5.000.000 de estudiantes matriculados y 38.000 escuelas, atendidas por cerca de 200.000 maestros”. (Arvone 1978: 3)

Pese al aumento de los recursos para educación, uno de los grandes retos para los gobiernos posteriores al Frente Nacional, era la disminución de las brechas entre la educación rural y urbana, el aumento de la calidad de la enseñanza y la coordinación entre la nación, los departamentos y municipios en la ejecución de políticas educativas. De otro lado, en 1962, se constituyó uno de los actores más

importantes de la educación colombiana, cuya participación sigue teniendo gran impacto en la actualidad, la Federación Colombiana de Educadores, producto de la agremiación sindical de los departamentos. El auge de esta organización, produjo un impacto positivo sobre la estructuración de la carrera docente colombiana y la organización del magisterio en general. Por ello, en 1979, se expide el Decreto 2277, conformando el primer Estatuto Docente colombiano, el cual, creó “un sistema normativo para la administración, clasificación y promoción del personal docente e incluye un escalafón docente unificado, la profesionalización el magisterio y la nivelación de salarios”. (Ramirez y Téllez 2006: 58-59)

En la década ochenta, América Latina estaba inmersa en una ola de reformas administrativas cuyo fundamento normativo era la escuela económica neoclásica de Chicago. En lo que concierne a la política pública educativa colombiana, los gobiernos ulteriores al Frente Nacional incorporaron dentro de sus planes de desarrollo principios normativos para optimizar la enseñanza en el país. En el caso de Turbay Ayala, los esfuerzos se centraron en potenciar los resultados obtenidos por la administración Michelsen, es decir, generar una descentralización del sistema, que permitiera la asunción de compromisos por parte de los departamentos y municipios en la financiación y prestación del servicio educativo. Durante el gobierno de Betancourt, se hizo énfasis en la actualización y contextualización de los contenidos académicos junto con una fuerte cruzada de alfabetización y por último, en el gobierno de Virgilio Barco, se otorga prelación a la integración de la tecnología educativa, la ampliación de la cobertura y la universalización de la educación básica, siendo la educación media, siempre relegada a un segundo plano

por parte de los gobiernos tanto en la formulación como ejecución de políticas públicas, lo que generó que el sector privado tuviese una gran presencia en este nivel educativo. (Organización de Estados Iberoamericanos 1993: 3; Mallama 2014: 35-36-37; Rincón 1997: 134-135)

A finales de la década de los ochenta, el empoderamiento de los grupos armados financiados por el narcotráfico convulsionó la vida institucional del país. Una ola de violencia sin precedentes, sacudió de forma implacable el tejido social y la política colombiana. Las instituciones públicas, no tuvieron la capacidad de responder a los nuevos métodos de presión de los grupos al margen de la Ley, amparados por una estructura criminal que permeaba grandes segmentos de las estructuras estatales. Este panorama, impulsó a todos los sectores políticos a formular una estrategia que salvaguardara las maltratadas ramas del poder público colombiano, que desembocó en una constituyente.

La década de los noventa inicia con una nueva Constitución y en consecuencia, sobrevino una visión diferente de la educación junto con todos sus componentes. El modelo educativo colombiano cambiaría de principios y entrarían en juego actores importantes, del sector privado.

Durante años, diversos gobiernos intentaron implementar políticas públicas que universalizaran el acceso al servicio educativo y cerraran las brechas entre el sector urbano y rural. A partir de 1950, es posible advertir el impacto de políticas públicas educativas, a través del alza en los indicadores de matrícula estudiantil. De esta manera, según Uribe Escobar (2006), en estudio realizado por el Banco de la

Republica, desde la segunda mitad del siglo XX el crecimiento de la matrícula estudiantil aumento significativamente reduciendo la tasa de analfabetización que “cayó de 66% en 1900 a 8,3% a finales de siglo”. (Uribe 2006: 16)

Actualmente, el analfabetismo en Colombia se ha reducido considerablemente, según datos del DANE (2018), más del 91% de la población sabe escribir y leer. Este porcentaje, esta relacionado con los casi diez millones de estudiantes escolarizados en instituciones educativas contemplando todos los niveles de formación⁹. (Departamento Administrativo Nacional de estadística 2019: 29)

3.3.2. La actualidad de la escuela colombiana: principales rasgos de la política pública de educación.

Consagrada en la Constitución de 1991, la educación en Colombia se considera un derecho fundamental y humano cuya prestación se hace efectiva por parte del Estado en función de las necesidades de la familia y sociedad. Entendida también como un servicio público, la enseñanza asume el carácter obligatorio desde los cinco a los quince años de edad abarcando la educación preescolar y básica. La educación en Colombia es gratuita e impartida por instituciones públicas, al mismo tiempo existen instituciones educativas privadas facultadas para la prestación de este servicio público. La administración y supervisión de la educación es responsabilidad del Estado que de acuerdo a las disposiciones legales específicamente proferidas para tales fines deberá procurar el aumento de la

⁹ Los datos reflejados en el último censo del DANE 2018, muestra un total de 9.916.546 estudiantes escolarizados en territorio colombiano. De los cuales corresponden 7.968.080 matriculados en el sector público y 1.948.466 matriculados en el sector privado. El porcentaje de matrícula para el sector urbano fue del 76.3% mientras el rural agrupo el 23.7%.

cobertura educativa, la continuidad de los estudiantes y la calidad de la enseñanza. (Beltrán, Martínez y Vargas 2015; 67)

El servicio educativo está regulado por la Ley General de Educación¹⁰ que constituye el marco general de la política pública educativa nacional en concordancia con los fines de la Constitución Política del 91 como garantizar el servicio educativo de calidad bajo la suprema dirección del Estado y la efectividad del servicio por medio de entidades territoriales certificadas las cuales se definen como personas jurídicas de derecho público que hacen parte de la organización político administrativa del Estado colombiano responsables de administrar los recursos transferidos por la nación para la prestación del servicio educativo. El Decreto 1860 del 94 reglamenta aspectos de la Ley General de Educación y garantiza el servicio educativo a todo habitante del país en instituciones públicas y privadas. (Peña 2012: 194)

La autonomía administrativa de las escuelas es un elemento esencial y novedoso que incorporado por la Ley General de Educación. Esto generó la configuración de un sistema educativo descentralizado que reprodujo acciones institucionales como focalización de recursos, planificación de currículos y diseño del proyecto educativo institucional (PEI)¹¹. Alternativamente se crearon mecanismos de participación y

¹⁰ Ley 115 de 1994.

¹¹ El Proyecto Educativo Institucional es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder

control sobre la labor docente y el desempeño académico de las escuelas como comités académicos y directivos integrados miembros de las instituciones educativas y padres de familia, así como la incorporación de representantes estudiantiles en la toma de decisiones que evidencian la democratización escolar inscrita en esta Ley. (Fundación Empresarios por la Educación 2018: 18 y Pulido 2014: 18-19).

La Ley General de Educación efectúa también una categorización del servicio, definiendo la educación formal y sus distintos niveles de escolaridad, la educación informal, la educación para el trabajo y desarrollo humano. También hace referencia a la organización administrativa del servicio educativo, el sistema de formación estudiantil, la carrera docente, los medios de control y supervisión del servicio y las fuentes de financiación de la educación.

El Ministerio de Educación Nacional funge como autoridad suprema de la política educativa nacional y es la entidad encargada de la formulación de las macro políticas educativas que deberán ser adoptadas por las escuelas colombianas.

a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

3.3.2.1. El Reconocimiento de las instituciones educativas en Colombia y su financiamiento

Las escuelas en Colombia, deben cumplir ciertas formalidades consagradas en la Ley 115 del 94. Para la prestación efectiva del servicio educativo, las escuelas deben contar con una infraestructura idónea, personal capacitado, materiales de apoyo y un proyecto institucional de educación en donde se determina la gestión interna de la escuela, especificando dependencias y autoridades dispuestas para tal fin, al mismo tiempo que se establece la visión académica y en general, se definen los principios generales de gobernanza escolar del plantel educativo. Vale recordar, que estos requisitos son indispensables tanto para las escuelas públicas como privadas, y deberán registrarse en la solicitud de licencia de reconocimiento elevada ante las autoridades públicas. Efectuada la observancia de estos requisitos, las autoridades respectivas, en este caso, las entidades territoriales certificadas¹², por medio de sus secretarías de educación, emiten un acto administrativo otorgando el reconocimiento oficial a los institutos educativos, facultándolos legal y materialmente para prestar el servicio de enseñanza.

El servicio educativo se financia conforme a lo dispuesto en el artículo 175 de la Ley 115 del 94, por medio de recursos provenientes “del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la Ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios, según lo dispuesto en la Ley 60 de

¹² Los fundamentos legales de estos procedimientos pueden ser revisados en la Ley 715 de 2001 artículo 5.2.

1993". Sin embargo, actualmente la prestación del servicio educativo está regulada por la Ley 715 de 2001 y el acto legislativo 01 del mismo año.

Bajo estos parámetros institucionales dispuestos en la Ley, las escuelas colombianas obtienen recursos a través de la transferencia de fondos del situado fiscal¹³ a las entidades territoriales certificadas mediante el sistema general de participaciones. Se consideran entidades territoriales, conforme a la Constitución colombiana: los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas. (Asociación de trabajadores y trabajadoras de la educación 2016: 1)

La financiación del servicio educativo se realiza conforme al artículo 20 de la Ley 715, en donde se definen como entidades territoriales certificadas los municipios, departamentos y distritos. En lo que concierne a los municipios, el gobierno certificó a aquellos que superaban los cien mil habitantes antes del año 2003. En lo que respecta al cálculo poblacional, se tienen en cuenta los informes del DANE¹⁴ basados en el último censo, el cual se efectuó en el año 2018. El financiamiento de las entidades territoriales certificadas por parte de la nación, se realiza por medio del sistema general de participaciones. Las entidades territoriales, asumen la gestión de estos recursos y la prestación del servicio educativo. Actualmente, Colombia cuenta con 96 entidades territoriales certificadas que agrupan a las más de 9000 escuelas públicas del país, según datos del Ministerio de Educación Nacional. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2020: 1)

¹³ El Situado Fiscal es un porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación que se cede a los departamentos y distritos, o, a través de los municipios, para la atención directa de los servicios que prestan. Los recursos se destinan a financiar la salud y la educación.

¹⁴ Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Los recursos se asignan de acuerdo al criterio de población atendida, lo que resulta en mayores recursos para aquellas entidades territoriales que posean mayor número de estudiantes escolarizados. La transferencia de estos rubros, se realiza por el Departamento Nacional de Planeación quien mantiene esta competencia de conformidad con lo dispuesto en el artículo 165 de la Ley 1753 de 2015, función que en el pasado realizaba el Consejo Nacional de Política Económica y Social.

3.3.2.2. El régimen de personal docente colombiano

Uno de los logros del gremio docente colombiano fue la promulgación del Estatuto docente en 1979. Sometidos a una inseguridad jurídica durante décadas, el magisterio colombiano por medio de la Federación Colombiana de Educadores, logró reglamentar los aspectos más relevantes de la carrera docente. El primer estatuto docente expedido por el gobierno nacional, fue el Decreto Ley 2277 de 1979 cuya vigencia llegó hasta el año 2002, en donde se promulgó el Estatuto Docente actual, la ley 1278 de 2002. Este estatuto docente, modificó principios distintivos de la carrera profesoral, tales como requerimientos de admisión y continuidad para desempeñar la profesión docente en el sector público, así como la incorporación a través de concursos de méritos, periodo de prueba y la realización periódica de exámenes de desempeño para decidir la continuidad y ascenso en el escalafón docente. También, cambió las escalas salariales al establecer nuevas categorías de remuneración sujetas al grado de escolaridad del maestro y pruebas de conocimientos. (Delgado 2014: 25-26).

Los recursos destinados al servicio educativo fueron disminuidos por la Ley 715 de 2001 (1,9 billones por año, contando el servicio de salud también), esto produjo una reinversión de la burocracia educativa, la reducción de ascensos para aminorar los costos del servicio educativo y la disminución de alicientes económicos. Dentro de esta nueva reforma económica se enmarca el Decreto 1278 de 2002. (Ramírez 2007: 1).

A primera vista, las ventajas sobre las condiciones laborales de los maestros serían evidentes, sin embargo es conveniente analizar algunos componentes del Decreto 1278 y contrastarlos con algunos principios normativos contenidos en el antiguo régimen docente, el Decreto 2277 de 1979. El Decreto 1278 de 2002 en su artículo 31, consagra la evaluación de periodo de prueba, la cual se realiza a los directivos y maestros de las escuelas cuya incorporación se haya efectuado recientemente. En esta prueba, se evalúa el desempeño del directivo docente o maestro en cumplimiento de sus cargas laborales. El docente o directivo que obtenga un promedio de calificación igual o superior al 60 % en la prueba de desempeño oficialmente hará parte del magisterio colombiano y se registrará en el respectivo escalafón conforme con el grado de escolaridad que logre acreditar. Aquellos docentes que no logren superar el margen del 60 % en dicha prueba, no se incorporarán al magisterio y serán excluidos del cargo. Circunstancia distinta ocurre con los directivos docentes que no obtengan una calificación satisfactoria, pues estos deberán retomar sus funciones como maestros, y en caso de no ser parte de la carrera profesoral, se declarará la insubsistencia inmediata del cargo.

En efecto, el examen de prueba para los maestros o directivos admitidos en el magisterio no existía en el régimen anterior, situación muy diferente a la contemplada en el Decreto 2277, en donde los derechos de carrera se adquirirían de forma inmediata una vez se superado el concurso de méritos.

El Decreto 1278 de 2002, establece la prueba por competencias, la cual se realizará voluntariamente por aquellos docentes y directivos que deseen ascender en el escalafón. Las entidades territoriales son las encargadas de realizar dichas pruebas, por lo general, cada seis meses. El docente o directivo, debe obtener un margen de respuesta superior al 80%, lo cual hace que los ascensos del magisterio sean escasos. Una vez obtenido este puntaje, la entidad territorial debe contar con la disponibilidad presupuestal para asumir las nuevas erogaciones producto de las nuevas escalas salariales.

Dentro del nuevo régimen de personal docente inscrito en el Decreto 1278, se implementó la evaluación de desempeño anual constituida como dispositivo de control sobre la labor docente en las escuelas. Si el docente obtiene un margen del 60%, se considera que su nivel de desempeño es satisfactorio. Por otro lado, si el educador obtiene una calificación de desempeño inferior al 60 % durante dos años consecutivos, se procederá a su remoción inmediata. Situación similar ocurre con los directivos docentes, en donde se fijan las mismas causales de retiro con la salvedad de que, si el directivo docente anteriormente hacía parte del magisterio, retomará su cargo de maestro ajustado a la escala salarial respectiva.

Con el nuevo estatuto docente, se implementaron principios normativos de las reformas neogerenciales como la evaluación y rendición de cuentas orientados, así como la evaluación de pares, calificación por parte de padres de familia y alumnos, evaluación de desempeño por parte de comités escolares, autoevaluación docente y la evaluación de directivos por parte de los maestros. Todas estas pruebas, son la materialización de los principios normativos de las reformas educativas neogerenciales, una constante calificación y cuantificación de los servicios educativos que configura un nuevo modelo de gobernanza escolar.

La práctica de las pruebas de competencia y desempeño, son una atribución de las escuelas públicas, no obstante, los lineamientos y reglamentación de las mismas son competencia del Ministerio de Educación Nacional, quien además de decidir aspectos formales, define que contenidos o aspectos de la labor docente deben ser evaluados y de qué forma.

El nuevo estatuto de profesionalización docente, realizó modificaciones sustanciales a algunos derechos laborales de los maestros. Incorporó evaluaciones de desempeño que ponen a prueba la estabilidad laboral de los maestros, de esta manera los derechos de carrera pueden ser discutidos en el evento de una mala calificación. La asignación de labores extracurriculares, es una de las novedades del nuevo régimen, entre estas actividades se cuenta la preparación de informes, el diligenciamiento de formatos y la participación en reuniones para discutir aspectos relacionados con la gestión escolar.

La intensidad horaria y el incremento de la jornada laboral de los maestros (actualmente son 6 horas diarias, más labores curriculares complementarias que suelen ser realizadas por fuera del horario regular), es uno de los principios que caracterizan al nuevo régimen de personal docente, el cual incrementó el término de la hora de docencia directa a 60 minutos (antes una hora de trabajo docente correspondía a 45 minutos), asimismo, se incrementó las horas de docencia de los maestros a 22 horas semanales.

En el mismo sentido, el Decreto 3020 de 2002, aumentó el número de estudiantes en las escuelas, conforme al principio de eficiencia presupuestal, lo que produjo un aumento en la media de número de estudiantes por maestro. De esta manera, en zonas urbanas, un profesor de escuela debe tener como mínimo 32 estudiantes y tratándose de zonas rurales, 22. En caso de que no existan recursos que satisfagan la demanda laboral en determinadas zonas, es posible suprimir dichas vacantes.

La jornada única en las escuelas públicas, es una directriz gubernamental impuesta por el Decreto 501 de 2016. De acuerdo a los pronunciamientos del gobierno nacional, su implementación no contemplaría el incremento del horario de trabajo de los maestros, ni el aumento de su carga laboral, en tanto que se deben abrir nuevas vacantes. La expectativa del gobierno nacional, es que para el año 2025, la jornada única sea implementada en todas las escuelas públicas pertenecientes a zonas urbanas y para el 2030, en todas las zonas rurales. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2019: 1-2)

En cuanto al fuero sindical de los maestros, el régimen de personal docente contempla la sindicalización de los mismos. De hecho, la Federación Colombiana de Educadores, es uno de los actores principales en la formulación de la agenda educativa colombiana. Gran parte de las reformas educativas implementadas por los distintos gobiernos, discuten en mesa de negociación con este organismo sindical los aspectos más relevantes de la carrera profesoral y el modelo educativo. Desde luego, el movimiento sindical ha estado expuesto a crisis internas y fragmentaciones ideológicas que con el tiempo han contrarrestado su legitimidad dentro de los afiliados. Actualmente, de los 312.000 docentes oficiales 270.000 se encuentran afiliados a esta organización sindical. (Fischer Bollin 2008: 11 y Federación Colombiana de Educadores 2016:1)

3.3.2.3. Caracterización del modelo educativo colombiano

Reconocimiento de escuelas colombianas	Financiamiento	Régimen de personal docente
Su reconocimiento se realiza por medio de solicitud ante las entidades territoriales certificadas previo cumplimiento de requisitos establecidos en la Ley. Se materializa a través de acto administrativo proferido por las secretarías de educación.	La distribución de los recursos es competencia del Departamento Nacional de Planeación mediante partidas presupuestales mensuales giradas a las entidades territoriales certificadas en función del criterio de población atendida.	Los requisitos para ser parte de la carrera docente son: ser ciudadano colombiano y poseer un título universitario. Los nombramientos se realizarán previo concurso de méritos, organizado y realizado por la Comisión Nacional del Servicio Civil.

Fuente: elaboración propia

4. PANORAMA DE LA ESCUELA CHARTER LATINOAMERICANA: el caso de Chile y Colombia

Las reformas neogerenciales han captado importantes espacios en los modelos educativos colombiano y chileno encontrando en sus gobiernos defensores incondicionales de las asociaciones público privadas para la prestación del servicio educativo. La incapacidad del Estado para hacer frente a la demanda educativa, ha sido un enorme incentivo para la implementación de marcos de gestión e intervención del sector privado en la gestión escolar. Para ello, el neogerencialismo educativo ha formulado específicamente desde la década de los ochenta, la importancia de la inclusión de operadores privados para la optimización de la enseñanza, con fundamento en el principio de eficiencia administrativa. (Termes, Vergel y Bonal 2017: 913; Robertson y Verger 2012: 24-25; Patrinos, Barrera y Guaqueta 2009: 19)

Hemos efectuado una descripción de dos modelos educativos que hacen parte de un mismo contexto geográfico y que pese a las diferencias sustanciales en los componentes de su política pública educativa, han incorporado principios normativos de la corriente educativa neogerencial que se extiende por América Latina.

A continuación, realizamos un análisis puntual de la incorporación de la escuela charter, en el modelo de educación chileno y colombiano. En el primer caso, se trata de las escuelas particulares subvencionadas, tipología consagrada en la Ley

General de Educación, que a día de hoy ha tenido enorme trascendencia en el modelo educativo chileno. El segundo caso, se trata de los Colegios en Concesión, cuya esfera de acción se circunscribe principalmente a la ciudad de Bogotá, constituyéndose como la materialización de la escuela chárter en el modelo educativo colombiano.

4.1. Panorama de la escuela chárter chilena: el caso de los colegios particulares subvencionados

Las escuelas particulares subvencionadas, son instituciones educativas de carácter privado, cuyos fondos provienen en gran medida del Estado. Creadas por la dictadura militar en 1981, fueron contempladas dentro de la reforma estructural educativa que descentralizó el servicio educativo en Chile, en la década de los ochenta, y que otorgó a las municipalidades la facultad de administrar escuelas que otrora, estaban bajo la gestión del Ministerio de Educación, con el propósito de desmantelar componentes ideológicos en los procesos de enseñanza, y al mismo tiempo, ejecutar la agenda neoliberal del gobierno en lo que respecta a la prestación de servicios públicos, buscando incorporar principios normativos como la eficiencia fiscal y la competitividad de los prestadores. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2004: 71; Almonacid 2008: 156-157)

El principio de sostenibilidad fiscal, que motivó la reestructuración del modelo educativo chileno en la década de los ochenta, fue el factor que definió el auge de las escuelas particulares subvencionadas. Se produjeron sendos cuestionamientos a la burocracia educacional, poniendo en entredicho la administración de los rubros

destinados a sufragar el servicio educativo. En consecuencia, la creación de nuevos actores como la escuela particular subvencionada, lograría reducir el gasto fiscal y al mismo tiempo, potenciar la cobertura educativa, alentando la libre competencia entre las escuelas, de tal forma, que los padres de familia tuviesen ofertas educativas diferentes a las escuelas municipalizadas, en donde nuevos principios normativos generarían mejores resultados académicos. (Almonacid 2004: 1-2-3)

De esta manera, la municipalización del servicio educativo, dio como resultado la configuración de tres tipos de escuelas: las escuelas particulares subvencionadas, las escuelas municipalizadas y las escuelas particulares pagadas. Instituidas por la Ley General de Educación, las escuelas particulares subvencionadas desde su implementación, han tenido un ascenso gradual e incluso exponencial que las han posicionado como uno de los tipos de escuela más populares en Chile. Los sostenedores de las escuelas particulares subvencionadas, personas jurídicas con o sin ánimo de lucro, son las autoridades encargadas de la administración de los centros educativos y en consecuencia, de la prestación del servicio de enseñanza. Un sostenedor, puede tener a su cargo uno más establecimientos educativos. Los sostenedores con ánimo de lucro, suelen ser sociedades anónimas o unipersonales, constituidas para la gestión administrativa de las escuelas con la posibilidad de acceder a financiamiento compartido. Por otra parte, los sostenedores sin ánimo de lucro, generalmente son corporaciones, agremiaciones o fundaciones de carácter religioso. (Corvalán, Elacqua y Salazar 2009: 15)

Constituidas conforme al procedimiento y requisitos descritos en el Título III de la Ley General de Educación¹⁵, y el Decreto 315 de 2010, las escuelas particulares subvencionadas gozan de un financiamiento compartido que implica la subvención pública combinada con aportes de los padres de familia para gastos de matrícula y demás generados para la prestación del servicio educativo. La expansión de este tipo de escuelas, ha suscitado el debate académico y político en Chile, en torno a la conveniencia de respaldar el sistema de subvenciones escolares, que en la práctica, resulta en el afianzamiento de modelos de gestión escolar orientados por principios neogerenciales bajo la premisa de ampliar la oferta educativa o la consolidación de un modelo público de educación que brinde una enseñanza de calidad¹⁶. En términos prácticos, las escuelas particulares subvencionadas, son el resultado de la importación y por consiguiente, la incorporación del modelo de escuela chárter al modelo educativo chileno, que ha obtenido en términos cuantitativos, una gran acogida. (Bellei, Gonzalez y Valenzuela 2010: 233-234-235; Ball y Youdell 2007: 115-116 y Quiroz y Chumacero 1997: 7)

El éxito de las escuelas particulares subvencionadas, se ha visto reflejado, en el aumento de la demanda de estos establecimientos educacionales en detrimento del sector municipalizado. Las variables que definen esta tendencia son diversas.

¹⁵ Como se mencionó en el capítulo anterior, los requisitos para la creación de establecimientos educacionales en Chile se encuentran regulados por la Ley General de Educación y el Decreto Supremo 315 de 2010. La Ley General y el Decreto 315, no realizan una diferenciación en cuanto a requisitos de reconocimiento oficial a establecimientos educacionales públicos, particulares o particulares subvencionados. De manera que, en cuanto a creación y reconocimiento, el Estado chileno ha establecido unos lineamientos generales sin hacer distinción de procedimientos y requisitos por sector educativo.

¹⁶ Los indicadores muestran un crecimiento exponencial de la escuela particular subvencionada en Chile, de 1981 a 1994, los estudiantes matriculados en este tipo de escuelas aumentaron en un 129%. (Quiroz y Chumacero 1997: 7)

Aspectos como el nivel socioeconómico, ubicación geográfica de las familias, factores culturales y resultados de evaluaciones institucionales, son parte de una compleja red de elementos que determinan en última instancia, la elección escolar por parte de los padres de familia chilenos. (Canales, Bellei y Orellana 2016: 90)

A continuación, se realiza una descripción y análisis sobre cuatro componentes de las escuelas particulares subvencionadas chilenas: creación, financiamiento, expansión, gestión del personal docente e impacto conforme a los resultados de evaluaciones estandarizadas tales como PISA y (SIMCE), haciendo una comparación general con los resultados obtenidos por las escuelas municipalizadas.

4.1.1. Creación y reconocimiento de las escuelas particulares subvencionadas

El reconocimiento de las escuelas chilenas, debe cumplir con las formalidades dispuestas en la Ley General de educación y en concreto, con las consagradas en el Decreto 315 de 2010. La creación y operación de los centros educativos, inicia con una solicitud de reconocimiento elevada ante la secretaria regional ministerial de educación que tenga jurisdicción en el territorio respectivo, naturalmente, esta solicitud debe cumplir con requisitos tales como: la presencia de un sostenedor, la formulación de un proyecto educativo institucional, planes de estudios, reglamento, discriminación de la planta de personal, recursos que respalden la prestación efectiva del servicio e infraestructura idónea. Reunidos estos requisitos dentro de la solicitud de reconocimiento, la autoridad pública, emitirá respuesta dentro de los noventa días siguientes a la presentación de la petición, aprobando o desaprobanda

la creación y funcionamiento de la escuela. El reconocimiento se materializa por medio de una Resolución proferida por el secretario regional de educación, la cual, contendrá el nombre del establecimiento, dirección, nombre del sostenedor indicando la cobertura de atención estudiantil. A partir de la notificación de esta Resolución, la escuela es una realidad y la prestación del servicio educativo se hace efectiva.

4.1.2. Financiamiento de las escuelas particulares subvencionadas

La financiación de las escuelas particulares subvencionadas, está sujeta a los principios subyacentes en las normativas estatales. Cuando se aborda el tema de los recursos que sustentan el funcionamiento de escuelas, necesariamente se hace referencia a un financiamiento compartido cuya implementación se remonta a los años ochenta, en donde se llevó a cabo la municipalización de la educación, que tuvo como fin ampliar la oferta educativa reduciendo el gasto público mediante un modelo mixto de financiamiento¹⁷. No obstante, este modelo de financiamiento compartido, que faculta a los sostenedores a cobrar unas tasas mensuales fijas a los padres de familia sin perder el derecho a la subvención, atraviesa por una transformación. Los cuestionamientos por parte de la sociedad chilena, allanaron el camino para la sanción de la Ley de Inclusión Escolar¹⁸, con el objetivo de eliminar de forma paulatina el ánimo de lucro en las escuelas particulares subvencionadas,

¹⁷ Esta modalidad de financiamiento se materializa de forma específica a través de la Ley 18.768, de 1988 y de manera progresiva se desarrolla este modelo de financiación por medio de la Ley 19247 de 1993 y 19532 de 1997 entre otro tipo de normatividades. Es preciso tener en cuenta que este sistema de financiación está regulado por el Decreto con fuerza de Ley 2 de 1998.

¹⁸ Ley 20845 de 2015 “De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado”.

para lograr un modelo público que excluyera de forma definitiva principios de gestión empresarial propios de la reforma educativa neogerencial impuesta en Chile. (Quiroz y Chumacero 1997: 2)

Concretamente, la subvención escolar se entrega a las escuelas particulares subvencionadas por medio del criterio de población atendida, es decir, el Estado transfiere un monto a las escuelas, en función de los estudiantes matriculados en las mismas¹⁹. Los aportes públicos, se miden en Unidades de subvención educacional, valores que son fijados por el gobierno nacional anualmente y son ajustados en porcentaje uniforme²⁰. El valor de la subvención, está sujeto a circunstancias concretas como la jornada escolar y nivel de enseñanza. De igual manera, dentro del componente de financiamiento del modelo chileno, se encuentra la subvención escolar preferencial, diseñada para aquellos estudiantes que poseen una situación de vulnerabilidad por sus condiciones socio-económicas. Por ello, a través de la Ley 2048 de 2008, el gobierno chileno creó estos fondos con la finalidad de elevar la calidad educativa y generar entornos escolares equitativos²¹.

De acuerdo a informes institucionales de la Dirección de Presupuestos del gobierno de Chile ²², los recursos aprobados para la subvención de escolaridad general y

¹⁹ Esta acción se realiza mediante transferencias bancarias de la Sección de pago de Subvenciones del gobierno adscrita al Ministerio de Educación a las cuentas de depósito de los sostenedores. Para más información consultar en <https://www.comunidadescolar.cl/sostenedor/>

²⁰ Para el año 2019, la Unidad de Subvención Escolar se fijó en \$ 25.440,36 pesos chilenos.

²¹ Existen otro tipo de subvenciones tales como la subvención por proyectos de integración integral escolar, subvención anual de apoyo a mantenimiento, subvención por retención, subvención de internado y subvención de refuerzo educativo, sin embargo, en el presente trabajo se hace referencia puntual a la subvención general y la escolar preferencial en función de su importancia e incidencia en la dinámica educativa chilena.

²² El DIPRES es la Dirección de Presupuestos del gobierno de Chile, entidad encargada de definir las partidas presupuestales del Estado y ejecutar las políticas fiscales del mismo.

subvención de escolaridad preferencial de las escuelas particulares subvencionadas, han ido aumentando de forma sistemática en variación aproximada del 4% anual. (Dirección de Presupuestos del gobierno de Chile 2019: 1-2) A continuación, se hace un recuento de los recursos por concepto de subvenciones destinados a estas escuelas desde el año 2014 a 2019:

Subvención escolar general para establecimientos educacionales particulares subvencionados:	
AÑO	VALOR (aproximado en dólares)
2014	3.655.078
2015	3.767.113
2016	3.902.648
2017	4.071.858
2018	4.107.476
2019	4.401.705

Fuente: DIPRES 2019

Subvención escolar preferencial para establecimientos educacionales particulares subvencionados:	
AÑO	VALOR (aproximado en dólares)
2014	600.013
2015	602.032
2016	884.005
2017	946.842
2018	973.093
2019	1.022.922

Fuente: DIPRES 2019

El direccionamiento de los recursos por medio de subvenciones para escuelas particulares subvencionadas va en aumento cada año, de allí se infiere un respaldo institucional al financiamiento compartido del modelo educativo chileno, que implica una expansión y fortalecimiento de las escuelas particulares subvencionadas. Un modelo que como se ha mencionado en anteriormente, recrea de forma exacta el arquetipo de la escuela neogerencial y sus principios normativos en donde priman el ánimo lucro y las leyes del mercado.

Vale la pena mencionar que el Estado chileno, ha realizado grandes esfuerzos por consolidar su modelo público de educación, el cual incluye a las escuelas particulares subvencionadas. Así las cosas, el porcentaje de inversión en educación respecto del producto interno bruto del este país muestra ligeras variaciones con una tendencia al alza:

Gasto público Chile		
AÑO	Porcentaje del gasto público en educación	Porcentaje del PIB
1990	11.0 %	1.5 %
1991	11.1 %	1.6 %
1992	11.7 %	1.7 %
1993	12.3 %	1.9 %
1994	12.9 %	2.0 %
1995	13.5 %	2.0 %
1996	14.1 %	2.2 %
1997	14.7 %	2.2 %
1998	15.2 %	2.6 %
1999	15.6 %	2.9 %
2000	16.2 %	2.9 %
2001	16.7 %	2.9 %
2002	17.3 %	3.0 %
2003	17.8 %	3.1 %
2004	17.9 %	3.0 %
2005	17.4 %	2.9 %
2006	16.7 %	2.7 %
2007	17.4 %	3.0 %
2008	18.8 %	3.5 %
2009	19.0 %	4.0 %
2010	18.8 %	4.3%
2011	18,9 %	4,3 %
2012	19,7 %	4,5 %
2013	20,7 %	4,53 %
2014	20,8%	4,73 %
2015	20,8 %	4,87 %
2016	22,3 %	5,35 %
2017	21.3%	5.42%

Fuente: Ministerio de educación de Chile 2018 y Unesco 2017.

Establecer relaciones causales entre el aumento de gasto en educación realizado por el Estado chileno y la expansión de las escuelas particulares subvencionadas sería sumamente complejo. No obstante, a continuación, se efectúa un análisis de la expansión de las escuelas particulares subvencionadas tomando en

consideración, aquellas condiciones de carácter socio-económico que hicieron posible su consolidación y posicionamiento en el modelo chileno.

4.1.3. Expansión de las escuelas particulares subvencionadas

La implementación de un modelo educativo basado en un sistema de financiamiento compartido, no pudo encontrar mejores condiciones que las ofrecidas por Chile. La descentralización del servicio, como principio subyacente del modelo chileno, supuso una desregularización amplísima en lo que concierne a la creación, operación e inversión en escuelas particulares subvencionadas. Un volcamiento sin precedentes de la matrícula de los estudiantes chilenos, hizo prever un ascenso de las escuelas particulares subvencionadas. Desde el establecimiento de estas escuelas, se transfirieron recursos públicos sin hacer distinción de las condiciones socio-económicas de las mismas. Lo anterior, permitió que algunas escuelas, atrajeran bajo sus respectivos modelos de selección, un público objetivo acorde a sus necesidades e intereses, circunstancia que produjo una enorme segregación estudiantil y naturalmente, una competencia en condiciones de inequidad contra el sector municipalizado e incluso entre las mismas escuelas particulares subvencionadas. (Carnoy, Cosse, Cox y Martínez 2004: 513-514 y Cáceres 2011: 208)

Años después, hacia 1993, el gobierno chileno decidió limitar esta transferencia de recursos imponiendo ciertas restricciones, como la disminución de la subvención en función del aporte de las familias, lo que generó un equilibrio parcial respecto de las partidas presupuestales de las diversas escuelas privadas subvencionadas, sin

modificar en modo alguno los sistemas de selección de las mismas. (Krawczyk y Vieira 2007: 71)

El ascenso de este tipo de escuelas, se ve reflejado en términos estadísticos. De esta manera, desde los inicios del proceso de municipalización hacia 1980 el 15% de los estudiantes de Chile, se encontraban vinculados a escuelas privadas, en 2014 de manera sorprendente, lo hacia el 60% de los estudiantes chilenos, es decir, la matrícula en este tipo de establecimientos, creció un 400% en 24 años. (Canales, Bellei y Orellana 2016: 90)

Aedo y Sapelli (2001), afirman que para 1998, el sector subvencionado, el cual comprende las escuelas municipalizadas y el las particulares subvencionadas, concentraba el 89% de los estudiantes chilenos. El 55% se encontraba vinculado a las primeras y el 34% a las segundas. Para ese mismo año, existían 10.621 escuelas en Chile, correspondiendo el 59.6% a escuelas municipalizadas y el 28.8% a privadas subvencionadas. (Aedo y Sapelli 2001: 37)

El Ministerio de Educación (2017), en su informe de revisión de políticas educativas, constató la enorme migración de cupos estudiantiles del sector municipalizado al sector privado subvencionado. Así las cosas, la matrícula para educación básica presentó un crecimiento sostenido del año 2004 al año 2015 para los establecimientos educacionales privados subvencionados, en detrimento de los municipalizados. De esta manera, para el año 2004 aproximadamente un millón doscientos estudiantes, se encontraban escolarizados en establecimientos educacionales municipalizados, cifra que para el año 2015 había descendido a

ochocientos mil. En modo opuesto, sucedió con los estudiantes matriculados en escuelas particulares subvencionadas, que para el año 2004, tenían aproximadamente, novecientos mil estudiantes matriculados, presentando en 2015, una tasa de matrícula de un millón cien mil estudiantes aproximadamente.

En lo que respecta a la educación media, se presentó el mismo fenómeno. Un aumento progresivo de las tasas de matrícula en el sector particular subvencionado, en detrimento del sector municipalizado. Para el año 2004, los estudiantes escolarizados en escuelas municipalizadas eran alrededor de quinientos mil, para el año 2015, esta cifra descendió a trescientos mil. Por otro lado, la matrícula del sector particular subvencionado incremento de cuatrocientos mil a quinientos mil estudiantes en once años. (Ministerio de educación de Chile 2017: 65)

En relación con los datos mencionados anteriormente, la fundación SURA y la Red Latinoamericana de Organizaciones de la sociedad civil por la educación REDUCA, indican que para el año 2018, el 56% de los estudiantes chilenos asistió a escuelas particulares subvencionadas, un poco más de la mitad de los estudiantes del país. (Fundación SURA y Red Latinoamericana de Organizaciones de la sociedad civil por la educación 2018: 61)

A continuación, se realiza una síntesis de los datos expuestos por el Ministerio de Educación de Chile, en lo referente a la matrícula estudiantil en función del tipo de establecimiento, esto es escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas del año 2006 al 2018:

Estudiantes matriculados en Chile: educación media y básica (consolidado)
--

AÑO	Escuelas municipalizadas	Escuelas particulares subvencionadas
2006	1.700.000	1.681.000
2007	1.680.000	1.716.000
2008	1.600.000	1.764.000
2009	1.560.000	1.825.000
2010	1.480.000	1.852.000
2011	1.429.000	1.861.000
2012	1.359.000	1.884.000
2013	1.325.000	1.897.000
2014	1.304.000	1.919.000
2015	1.290.000	1.935.000
2016	1.273.000	1.942.000
2017	1.272.000	1.943.000
2018	1.227.000	1.927.000

Fuente: Ministerio de Educación de Chile 2018

Los datos evidencian, un fortalecimiento de las escuelas particulares subvencionadas cuya expansión se ve reflejada tanto en indicadores de matrícula estudiantil como en creación y operación de este tipo de escuelas. Según datos del Ministerio de Educación Chileno, la creación de establecimientos particulares subvencionados refleja un aumento progresivo, con una disminución porcentual desde el año 2014, de lo cual se infiere, la pérdida de reconocimiento de algunas escuelas de este tipo:

Establecimientos educacionales en Chile		
AÑO	Escuelas municipalizadas	Escuelas particulares subvencionadas
2012	5.514	5.965
2013	5.425	6.017
2014	5.331	6.065
2015	5.279	6.060
2016	5.234	5.950
2017	5.196	5.866
2018	4.925	5.665
2019	4.879	5.599

Fuente: Ministerio de Educación de Chile 2019

De conformidad con los datos aportados por el Ministerio de Educación Nacional de Chile, el total de establecimientos educacionales en el país que imparten educación media y básica a 2018 es de 11.574, de los cuales el 49 % corresponden a escuelas

privadas subvencionadas y el 42 % a escuelas municipalizadas. Estos dos tipos de escuelas, comprenden el 91 % de los establecimientos educacionales del país y agrupan la mayoría de estudiantes. De lo anterior se colige, que existe una diferencia del 7% en cuanto al número de establecimientos particulares subvencionados frente a las escuelas municipalizadas.

Para el año 2018, el número de estudiantes escolarizados en Chile era de 3.582.351 de los cuales 3.309.432 pertenecían al sector urbano y 272.919 al sector rural. Efectuando una relación con los datos que anteceden, se deduce que para el año 2018, el 54% de los estudiantes chilenos se encontraban matriculados en escuelas particulares subvencionadas y el 34 % a escuelas municipalizadas, es decir, existe una diferencia del 20% en las tasas de matrícula que favorece a las primeras.

Si bien, los informes institucionales muestran a través de sus cifras la hegemonía de las escuelas particulares subvencionadas en Chile, es válido mencionar que los modelos de gobernanza escolar implementados por el Estado chileno, reposan en un ideario colectivo cuya concepción de educación y escuela responden más a una idea de armonización social y seguridad, que a una de formación integral. Así lo demostró el estudio realizado por Canales, Bellei y Orellana (2016), en donde a través de la práctica de entrevistas a familias de diferentes condiciones socioeconómicas en la región metropolitana de Santiago, y el procesamiento de esta información, se determinó que los móviles de los padres al momento de elegir el tipo de escuelas para sus hijos giran en torno a una afinidad socio-económica, de manera que la educación y por tanto, la prestación del servicio educativo adquiere una connotación de clase, pues son los padres de familia quienes buscan en función

de su condición social, entornos en donde puedan interactuar con sus pares. El estudio concluye, que son las familias de clase media las que en gran medida, demandan cupos en escuelas privadas subvencionadas, en su intento por mantenerse al margen de familias de clases bajas, quienes reciben su educación en establecimientos municipalizados. Desde luego, las familias de clase alta reciben su instrucción en establecimientos educacionales privados pagados. Todo esto genera un ambiente de segregación, que resulta en una estratificación muy marcada del servicio educativo, categorizando el público objetivo de los diferentes tipos de escuelas. (Canales, Bellei y Orellana 2016; González 2017: 90; Valenzuela, Bellei y De los Rios 2010: 210)

En modo similar actúan los sistemas de selección estudiantil de las escuelas. A menor precio, menor rigor en la selección de estudiantes y en consecuencia, mayor agrupación de alumnos de una misma condición social, de modo que, son los métodos de selección empleados por las escuelas los que supeditan la prestación del servicio a criterios de carácter social y económico, que resulta en una segmentación poblacional muy definida en la prestación del servicio educativo, que se configura de manera independiente a la ubicación geográfica de las familias. (Santos y Elacqua 2016: 145; González 2017: 49)

4.1.4. Gestión del personal docente en las escuelas particulares subvencionadas

Un componente importante que caracteriza a las escuelas particulares subvencionadas, es la gestión del personal docente. Cuando se hace referencia a

escuelas municipalizadas, el vínculo contractual de su planta de maestros encuentra sustento en el Estatuto docente chileno. Allí, se describen los requisitos para obtener una plaza docente, tales como: la posesión del grado de licenciado y la postulación mediante concurso, a través de la respectiva corporación municipal o el departamento administrativo de educación respectivo. Este no es el caso de las escuelas particulares subvencionadas, cuyo régimen laboral es regulado por el Código del trabajo²³.

Los vínculos contractuales de los maestros de las escuelas particulares subvencionadas son similares a los de las escuelas chárter en Estados Unidos, en este punto, comparten el principio normativo de la autonomía en la gestión escolar. De manera que, son los sostenedores los encargados de fijar las condiciones de contratación de los docentes bajo la óptica del derecho privado. Los maestros se ajustan a las ofertas laborales de los establecimientos educacionales particulares subvencionados y establecen un vínculo laboral exclusivo. Naturalmente, dentro de estos contratos, se fija el término de duración, el cual, puede ser indefinido o término fijo de un año. En igual sentido, se tendrán que definir las actividades a desarrollar por el docente, esto quiere decir que, en el contrato se especifica, si el maestro se desempeñara en áreas de docencia o dirección escolar, junto con el nivel de enseñanza correspondiente (educación media o básica).

Un contrato a término definido, se puede transformar en indefinido si, una vez expirado el término del mismo, el docente continúa prestando sus servicios en la

²³ Así lo establece el artículo 78 del Estatuto Docente chileno. Ley 19070 de 1991.

escuela. No obstante, las escuelas particulares subvencionados, tienen la facultad de terminar el contrato de los maestros de conformidad con el artículo 161 del Código de trabajo, cuando exista la necesidad por parte de la escuela de modificar o suprimir empleos por razones de sostenibilidad fiscal. Esta acción, implica también deberes para los sostenedores, quienes podrán finalizar la relación contractual indemnizando en debida forma al docente conforme al salario devengado el último año, emitiendo un preaviso con 60 días de anticipación a la fecha de terminación de la relación laboral.

Es claro que las condiciones descritas anteriormente, plantean dos escenarios completamente opuestos para los docentes de escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas. Por un lado, los primeros gozan de un estamento especial que los resguarda de las dinámicas del mercado, ofreciendo protección a su estabilidad laboral. Los segundos, están sujetos a las condiciones impuestas por los sostenedores, quienes en función de sus intereses fijan los parámetros de selección y escalas salariales. La negociación colectiva es una prerrogativa inscrita en la ley con la que cuentan las plantas de personal docente de escuelas particulares subvencionadas²⁴, que los faculta para llegar a ciertos consensos con los empleadores. No obstante, esta herramienta es un tanto ineficaz, puesto que no permite discutir aspectos de fondo tales como sistemas de selección y administración de recursos, que en última instancia, terminan siendo competencia

²⁴ Artículo 88 del Estatuto Docente

exclusiva de los sostenedores. (Fischer-Bollin 2009: 34-35; Bascia y Stevenson 2017: 14-15 y Mizala y Schneider 2014: 93)

Para el año 2018, el número de docentes de educación básica y media en escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas en Chile, era de 160.633, de los cuales 69.042, pertenecían a escuelas particulares subvencionadas, es decir el 43% de los docentes del país, se encuentra vinculado a este tipo de establecimientos. La tasa en empleo en el sector municipalizado es mayor, agrupando 73.826 maestros, el 46% de los profesores del país²⁵.

Según datos del Ministerio de Educación, la profesión docente adquiere un aumento progresivo en función de los años de experiencia de los maestros. De manera que, la base mínima de ingreso para las pedagogías en educación básica y media, en 2019, era aproximadamente de \$ 609.544, llegando a un tope máximo de \$ 760.968 pesos chilenos. En igual sentido, los docentes de escuelas municipalizadas, poseen condiciones laborales inferiores a los de las escuelas privadas subvencionadas y menores sueldos. (Elacqua, Hincapié, Vegas, Alfonso, Montalva y Paredes 2018: 101)

Coluccio, Muñoz y Ferrer (2016), mediante la práctica de encuestas a 108 docentes pertenecientes al sector municipalizado y particular subvencionado en la ciudad de Arica, determinaron que los docentes de planta o aquellos que se encuentran vinculados a las escuelas mediante contrato a término indefinido, muestran una

²⁵ Datos extraídos del resumen estadístico 2018 del Ministerio de Educación del gobierno de Chile. Se hace precisión respecto de la información mencionado en tanto que se excluyó el número de docentes vinculado a nivel parvulario y aquellos que trabajan con población adulta en educación media y básica.

mayor apropiación de sus funciones y por tanto, una optimización en la prestación del servicio de enseñanza. (Coluccio, Muñoz y Ferrer 2016: 107)

El número de alumnos en el contexto chileno no es determinante al momento de evaluar la carga laboral de los maestros. De hecho, desde el año 2005 a 2017, las variaciones tanto del sector municipalizado como el particular subvencionado, no han sido significativas. Tal como lo indican los informes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, el promedio de estudiantes por curso en las escuelas chilenas es de 30. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2019: 383)

Vale la pena resaltar en este punto, la Ley de Carrera docente sancionada en el gobierno de Bachelet, que en el año 2016, intentó dignificar la profesión creando un programa de incentivos y modelos de desarrollo profesional que permitan potenciar las capacidades de los maestros por medio de una formación especializada. En principio, la Ley se aplicó a los docentes de establecimientos municipalizados y a partir de 2019, se extendió a colegios particulares subvencionados.

4.1.5. Impacto de las escuelas particulares subvencionadas en las pruebas SIMCE y PISA.

Las pruebas SIMCE, se encargan de evaluar el nivel académico de los estudiantes de las escuelas chilenas en función de sus respectivos grados de escolaridad, correspondientes al nivel básico y medio. De esta manera, la Agencia de Calidad de la Educación, entidad del nivel central, creada en 2011, asume la práctica de esta evaluación y por medio de la misma, realiza un diagnóstico general de la

educación chilena. La prueba se realiza cada año, y en ella, participan estudiantes pertenecientes a escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas. Los logros de los estudiantes en asignaturas como lenguaje, matemáticas, historia e inglés, se ven reflejados en los resultados anuales de estas pruebas, los cuales, son publicados periódicamente por la Agencia de calidad de la educación.

Con la finalidad de establecer una referencia para determinar la calidad del servicio educativo, se efectúa una recopilación de los resultados en matemáticas y lectura de las pruebas SIMCE desde el año 2012 al 2017²⁶, describiendo la participación de las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, con la finalidad de cotejar los resultados obtenidos en función de la dependencia administrativa respectiva:

Resultados pruebas SIMCE (matemáticas)			
Año	Escuelas Municipalizadas	Escuelas particulares subvencionadas	Promedio nacional
1999	239	256	250
2002	235	254	247
2005	235	255	248
2006	234	255	248
2007	231	254	246
2008	231	254	247
2009	236	259	253
2010	237	258	253
2011	246	262	259
2012 ²⁷	248	265	261

²⁶ La omisión de algunos años responde a la ausencia de información por parte de la Agencia de calidad de la educación chilena. A partir del año 2014, el criterio de resultados por dependencia administrativa desapareció y se reemplazó por el criterio de grupo socio-económico (GSE). De allí, que solo se haya logrado la obtención de información en el informe de presan de 2017, en donde de forma excepcional se mencionó el criterio de resultado por dependencia administrativa combinado con grupo socioeconómico.

²⁷ Resultados para grado 4 Básico en matemáticas. La prueba practicada este año tuvo una participación de 228.272 estudiantes y un total de 7.753 establecimientos educacionales evaluados. Las asignaturas que se evaluaron este año fueron: Lenguaje, matemática e historia.

2013 ²⁸	243	260	256
2017 ²⁹	257	264	261

Fuente: elaboración propia de acuerdo a los datos de la Agencia de calidad de la educación de Chile.

Resultados pruebas SIMCE (lectura)			
Año	Escuelas Municipalizadas	Escuelas particulares subvencionadas	Promedio nacional
1999	238	258	250
2002	239	259	251
2005	243	263	255
2006	241	260	253
2007	241	261	254
2008	247	267	260
2009	248	267	262
2010	258	276	271
2011	255	271	267
2012 ³⁰	255	271	267
2013 ³¹	251	268	264
2017 ³²	266	271	269

Fuente: elaboración propia de acuerdo a los datos de la Agencia de calidad de la educación de Chile.

El histórico de resultados SIMCE, muestra una constante superioridad de las escuelas particulares subvencionadas sobre las municipalizadas en el consolidado nacional. Si bien, a partir del año 2014, el gobierno chileno decidió incorporar la

²⁸ Resultados para 4 grado Básico en matemáticas. La prueba practicada este año tuvo una participación de 224.421 estudiantes y un total de 7630 establecimientos educacionales evaluados. Las asignaturas que se evaluaron este año fueron: Comprensión de lectura, matemáticas y ciencias naturales.

²⁹ Resultados para 4 grado Básico en matemáticas. La prueba practicada este año tuvo una participación de 230.604 estudiantes y un total de 7.344 establecimientos educacionales evaluados. Las asignaturas que se evaluaron este año fueron: Comprensión de lectura, matemáticas, ciencias naturales e historia. Para el registro de la información se tuvo en cuenta la dependencia administrativa correspondiente del grupo socioeconómico medio.

³⁰ Resultados para grado 4 Básico en lectura. La prueba practicada este año tuvo una participación de 228.272 estudiantes y un total de 7.753 establecimientos educacionales evaluados. Las asignaturas que se evaluaron este año fueron: Lenguaje, matemática e historia.

³¹ Resultados para 4 grado Básico en lectura. La prueba practicada este año tuvo una participación de 224.421 estudiantes y un total de 7630 establecimientos educacionales evaluados. Las asignaturas que se evaluaron este año fueron: Comprensión de lectura, matemáticas y ciencias naturales.

³² Resultados para 4 grado Básico en lectura. La prueba practicada este año tuvo una participación de 230.604 estudiantes y un total de 7.344 establecimientos educacionales evaluados. Las asignaturas que se evaluaron este año fueron: Comprensión de lectura, matemáticas, ciencias naturales e historia. Para el registro de la información se tuvo en cuenta la dependencia administrativa correspondiente del grupo socioeconómico medio.

variable de grupo socioeconómico para la interpretación y validación de los resultados, lo que ha conllevado según los informes de la Agencia de calidad de la educación a una reducción de las brechas entre establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados, es claro que durante años la tendencia siempre ha estado a favor de las escuelas particulares subvencionadas, obteniendo por lo general, resultados sobre el promedio nacional.

Las pruebas PISA, mundialmente conocidas, son parte de la evaluación global de la política educativa de diversos países del mundo por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Su enfoque, es la medición de los logros de aprendizaje en áreas del conocimiento como matemáticas, comprensión de lectura y ciencias naturales a estudiantes de 15 años de edad pertenecientes a escuelas públicas y privadas seleccionadas aleatoriamente. Su práctica, se realiza desde el año 2000 y actualmente, agrupa a más de 70 países del mundo.

En América Latina, es bien sabido que Chile es uno de los países con mejores resultados en estas pruebas. Desde 2006, Chile ha puesto a prueba a sus estudiantes en conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias, con resultados sobresalientes, si se compara con el promedio de la región, sin embargo, se mantiene por debajo de la media general de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

Dado que la selección de las escuelas es aleatoria, existen informes institucionales que dan cuenta de los resultados obtenidos por las escuelas en función de su dependencia administrativa. El informe que detalla con más precisión esta situación,

es el de resultados PISA 2012, efectuado por la Agencia de calidad de la educación de Chile:

Promedios Pruebas Pisa 2012				
Áreas	Escuelas municipalizadas	Escuelas particulares subvencionadas	Promedio América Latina	Promedio OCDE
Matemáticas	391	430	397	494
Lectura	412	449	413	496
Ciencias Naturales	414	453	411	501

Fuente: elaboración propia de acuerdo a los datos de la Agencia de calidad de la educación de Chile

En función de los datos registrados, es claro que las escuelas particulares subvencionadas superan en promedio a las municipalizadas en todas las áreas de conocimiento evaluadas. De igual manera, los estudiantes de las escuelas particulares subvencionadas, sobrepasan el promedio latinoamericano sin rebasar en ningún caso, el promedio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

De conformidad con los datos expuestos en el informe PISA Chile 2015, existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, en términos estadísticos, “los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados obtienen en la escala global de Ciencias Naturales 31 puntos más que los estudiantes de establecimientos municipales”. (Agencia de calidad de la educación 2017: 22)

De forma similar, se presentaron resultados para las áreas de lectura y matemáticas, en donde las escuelas particulares subvencionadas obtuvieron 32 puntos más que las municipalizadas en la primera, y una diferencia de 27 puntos en la segunda. (Agencia de calidad de la educación 2017: 22)

En el informe PISA Chile 2018, no se discriminan resultados por tipo de establecimiento educacional, los resultados se exponen en función del nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes, sin que se realice ninguna alusión a la dependencia administrativa de las escuelas.

A continuación realizaremos un análisis normativo de la escuela particular subvencionada chilena, determinando los ejes de debate en torno a este modelo de escuela. Tratándose del modelo mixto neogerencial chileno, este tipo de escuela, ha suscitado un intenso debate en Chile, encontrando partidarios y detractores de su fundamentación normativa. Por ello, intentaremos realizar una contraposición de principios de las escuelas públicas tradicionales (municipalizadas) y las escuelas particulares subvencionadas.

4.2. El debate en torno a las escuelas particulares subvenciones chilenas

El debate en torno a las escuelas particulares subvencionadas en Chile, guarda una dimensión similar al de las escuelas chárter en Estados Unidos. De forma particular, los pronunciamientos y discusiones sobre la chárter chilena, giran en torno a tres principios normativos: la equidad, la universalidad y la libre elección. En el presente apartado, y bajo la misma lógica presentada en capítulos anteriores, se han seleccionado opiniones e investigaciones de expertos en educación y exfuncionarios oficiales, con el objetivo de realizar un análisis normativo de las escuelas particulares subvencionadas en Chile. Un rasgo distintivo del debate sobre las escuelas particulares subvencionadas, es que no hay evidencia o investigaciones que respalden la efectividad de este tipo de escuelas. Así las cosas,

existen investigaciones basadas en estudios de casos, que han controvertido la narrativa escolar impuesta en el país desde la dictadura militar, sobre la conveniencia del modelo de financiamiento compartido y las escuelas particulares subvencionadas. De conformidad con lo anterior, se presentan las posturas de figuras representativas de la academia chilena como Jorge Radic, de actores institucionales como el Colegio de Profesores de Chile, las inferencias de los profesores expertos en educación Patricia del Castillo, Alejandra González e Ismael Puga, Manuel Canales, Cristian Bellei y Victor Orellana. También, se mencionan algunos pronunciamientos por parte de autoridades oficiales como la expresidenta Michelle Bachelet, y la exministra de educación Marcela Cubillos.

Más del 83% de los padres de familia de estudiantes de escuelas particulares subvencionadas, aprueba el hecho de que se apliquen dispositivos de selección para la admisión de los estudiantes en dichos centros educativos, afirma el ex decano de la facultad de educación de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile, Jorge Radic. El debate sobre la selección escolar, es un tema que actualmente despierta intensas reacciones en la sociedad chilena y por supuesto, entre la comunidad educativa. Frente a esta cuestión, Radic, es enfático en mencionar que los dispositivos de selección aplicados por las escuelas particulares subvencionadas, parecieran haberse naturalizado y que su implementación, vulnera la calidad educativa de los chilenos y el acceso a una educación en condiciones de igualdad. Desde su perspectiva, se ha generado en el imaginario de los padres de familia, un convencimiento de carácter social y cultural que define a la escuela como un espacio en donde individuos de una misma condición socio-económica, deben

compartir experiencias y desarrollar su aprendizaje de tal manera, que se reproduzcan relaciones sociales entre un mismo grupo poblacional. Realizando una mención del sistema de copagos implementado en los años noventa, Radic, adjudica al principio de financiación compartida, la responsabilidad de crear un escenario de marginalidad escolar, pues son las condiciones económicas de las familias quienes definirán en última instancia, la elección escolar de los padres. Por último, el autor admite que la selección escolar, es un principio nocivo, que impide el desarrollo de un modelo educativo de calidad y una escuela en condiciones de equidad. A su juicio, los dispositivos de selección deben ser eliminados, “el fin a la selección contribuirá a una educación de mayor calidad, esto es lo que debemos proteger”. (Radic 2014: 7-8-9)

Por su parte, el Colegio de Profesores de Chile, menciona también las inconveniencias de los principios de selección de las escuelas particulares subvencionadas. En la práctica, las escuelas municipalizadas no tienen la facultad de establecer criterios de admisión para los estudiantes, esta circunstancia, ha puesto en desventaja este tipo de escuelas, pues las particulares subvencionadas, tienen la oportunidad de seleccionar a mejores estudiantes conforme a sus procedimientos específicos de admisión. Dicha particularidad, produjo una migración considerable de estudiantes de escuelas municipalizadas a particulares subvencionadas, generando un detrimento en los resultados académicos de las primeras. De esta manera, se ha creado una percepción generalizada de los logros académicos obtenidos por las escuelas particulares subvencionadas, debido al éxodo de un segmento significativo de estudiantes que poseen mejores condiciones

socio-económicas a estas escuelas y que por tanto, condicionan desde un punto de vista pedagógico los resultados de las pruebas nacionales. Todo ello, ha generado una segregación escolar, que se evidencia en la apertura de más de 1600 escuelas particulares subvencionadas y el cierre de más de 60 escuelas municipalizadas desde 1990 a 2004. (Colegio de Profesores de Chile 2006: 9-10-11)

Continuando con los pronunciamientos efectuados por el Colegio de Profesores de Chile, el documento destaca que la implementación del principio de financiamiento compartido que caracteriza a las escuelas particulares subvencionadas, no produjo resultados significativos en la reducción de tasas de repitencia, los promedios de pruebas estandarizadas nacionales o el grado de escolaridad de los estudiantes entre 10 y 15 años de edad. Se concluye, que la apertura de las escuelas particulares subvencionadas, sirvió para que los padres de familia con fundamento en el principio de la libre elección, condicionado por un perfilamiento de preferencias, en términos de Radic, trasladaran a sus hijos a este tipo de escuelas, guiados por una orientación socio-económica, generando el aumento de las tasas de repitencia en las escuelas municipalizadas y el declive de sus promedios académicos. (Colegio de Profesores de Chile 2006: 10)

Patricia del Castillo, Alejandra González e Ismael Puga, docentes de la Universidad Alberto Hurtado, autoridades académicas en el ámbito de las ciencias sociales con énfasis en sistemas educativos, plantean tres hipótesis que definen de forma general las discusiones en torno a la efectividad de la enseñanza impartida por las escuelas particulares subvencionadas frente a las escuelas municipalizadas. La primera hipótesis, hace referencia a la diversidad educativa que generan las

escuelas particulares subvencionadas en Chile. Frente a este supuesto, los autores afirman, que los planes de estudio implementados por las escuelas particulares subvencionadas, obedecen a la necesidad de formular proyectos educativos sujetos a la estratificación económica de sus estudiantes. Por lo tanto, los contenidos de los planes de estudio de las escuelas particulares subvencionadas, poseen mayor flexibilidad que los empleados por las escuelas municipalizadas, en tanto que, tienen la posibilidad de formular temáticas en función del grupo poblacional al que pertenecen sus estudiantes, de hecho, es común que dentro de diferentes segmentos poblaciones que asisten a escuelas particulares subvencionadas, se encuentren diversos modelos de enseñanza y en consecuencia, diversos resultados académicos. De acuerdo al análisis efectuado por los autores, grupos de clase alta, reciben en este tipo de escuelas, una educación de mayor calidad, en virtud de la personalización del servicio, mientras escuelas particulares subvencionadas, cuyos asistentes son grupos menos favorecidos, presentan rigidez en sus procesos educativos y menos intervención del profesorado en la prestación del servicio. Por otro lado, las escuelas municipalizadas, “son efectivamente más homogéneas pues sus proyectos apuntan transversalmente a la formación ciudadana y la excelencia académica, sin importar el estrato social al cual estén educando”. (Castillo, González y Puga 2011: 204)

La segunda hipótesis que analizan los autores, hace referencia a los resultados obtenidos por las escuelas particulares subvencionadas frente a las municipalizadas, concluyendo, que no se evidencia una diferencia significativa en las pruebas SIMCE. Si bien es cierto, se presentan mejorías en resultados cuando

se analizan los colegios particulares subvencionados que atienden a población de clase media, en general, y una vez analizados todos los segmentos poblacionales en función de su estratificación socio-económica, se infiere, que no existen diferencias sustanciales entre estos dos tipos de escuelas. Los autores recomiendan un redireccionamiento de recursos a escuelas municipalizadas para potenciar sus resultados. (Castillo, González y Puga 2011: 199)

La gestión escolar efectuada por las escuelas particulares subvencionadas frente a la realizada por las escuelas municipalizadas es la tercera tesis expuesta por los autores. En el ideario chileno, las escuelas particulares subvencionada poseen principios de gestión escolar que las hacen más eficientes que las escuelas municipalizadas. El principio de gestión escolar, hace referencia a la movilización de recursos para la atención de los estudiantes, el régimen de personal docente, la gobernanza escolar al interior de las instituciones y los actores intervinientes. El estudio concluye, que no existen diferencias entre escuelas particulares subvencionadas y municipalizadas, más allá de aquellas que puede ofrecer el factor económico en aspectos tales como acceso a laboratorios y herramientas de carácter tecnológico. (Castillo, González y Puga 2011: 204)

Acaso Manuel Canales, profesor de la Universidad de Chile, Cristian Bellei asesor del Ministerio de Educación y Víctor Orellana experto en mercantilización de la educación, sean las autoridades académicas más reconocidas en el país en lo que concierne a temas educativos. Para determinar las motivaciones de las familias de clase media de Santiago al momento de escoger escuelas particulares subvencionadas para la educación de sus hijos, emplearon entrevistas y grupos de

discusión en diversos trabajos de investigación. Una vez recolectada y procesada la información, las inferencias descriptivas planteadas por los autores son consistentes. La motivación de los padres de familia al momento de escoger una escuela particular subvencionada para la educación de sus hijos, se sustenta en preferencias de carácter social sin que ello implique que esta elección se realice por razones de calidad educativa. Esto quiere decir, que la elección escolar es un principio que ha servido para custodiar un orden y establecer unos límites entre grupos sociales determinados. En definitiva, la elección de este tipo de escuelas, obedece a la creación de espacios, en este caso escolares, en donde las familias de una misma condición económica se sienten seguras frente a lo que ellos consideran grupos poblacionales inferiores. La sensación generalizada de los padres de familia, es que sus hijos no estarán expuestos a entablar relaciones con estudiantes que provengan de estratos económicos marginados, lo cual, podría generar para ellos problemas de conducta o entorpecer su proceso de aprendizaje. La lógica del mercado que impulsó las escuelas particulares subvencionadas, opera bajo una perspectiva de segregación, en donde la seguridad y la perpetuación de una clase social específica tiene más importancia que la instrucción de los estudiantes para los padres de familia. Asimismo, concluyen que esta lógica segregacionista, mediante la cual se realiza la elección escolar por parte de los padres de familia, supondrá un enorme reto para las administraciones que deseen cambiar el modelo escolar chileno, pues las preferencias de los padres de familia se han institucionalizado a lo largo de los años y en consecuencia, los principios de selección escolar, son una práctica ampliamente aceptada que obstruirá la homogenización de los espacios escolares y por tanto, “una escuela pública,

gratuita, de calidad y socialmente integrada, aparece como un imposible en el imaginario de amplios sectores de la sociedad chilena actual”. (Canales, Bellei y Orellana 2016: 106-107)

El gobierno de Bachelet en el año 2015, fue el primero de la era democrática que implementó una reforma educativa para contrarrestar el ánimo de lucro en la prestación del servicio educativo. La presidenta, afirmó en 2015, que lo que se intentaba con la Ley de Inclusión, era reforzar la educación pública y eliminar de forma gradual el ánimo de lucro en las instituciones educativas. Asimismo, modificar el sistema de municipalización implantado por la dictadura para que las instituciones educativas pudieran ser gestionadas directamente por el Estado, “con este proyecto aseguramos que los recursos públicos se inviertan en la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes, lo que nos parece que es un inicio para avanzar en calidad”. (Bachelet 2015: 1)

Algunas personalidades del sector público, como el exsecretario ejecutivo para la reforma educacional, Andrés Palma, afirmó que la Ley de Inclusión, promulgada en el gobierno de Bachelet, ha reducido la creación de colegios particulares subvencionados en aras de proteger los recursos públicos, promoviendo la calidad educativa. Se trata de generar un equilibrio entre la demanda y oferta educativa, de tal manera que el Estado, tenga certeza de los recursos que destinará al servicio educativo evitando gastos innecesarios, asimismo, eliminar el ánimo de lucro en los sostenedores que administran las escuelas particulares subvencionados, ejerciendo un control sobre sus proyectos educativos. En el mismo sentido, se pronunció la ex Ministra de Educación Marcela Cubillos, durante el segundo gobierno de Piñera,

pues el espíritu de la Ley de Inclusión contemplaba, la reducción de las escuelas particulares subvencionadas por medio de una supervisión estricta de sus planes académicos y el cambio de régimen de los sostenedores. Lo que se busca, es posicionar a los estudiantes en el centro de la discusión al momento de formular políticas educativas “hacer que la educación pública sea una opción cada vez más atractiva para las familias y cuidar también que buenos proyectos particulares subvencionados se fortalezcan”. (Cubillos 2019: 1)

Las escuelas particulares subvencionadas desde la década de los ochenta, momento en que se implementó el financiamiento compartido y la municipalización de la educación, han sido respaldadas por la narrativa institucional. Los autores mencionados en este apartado, incluso aquellos que han hecho parte de la institucionalidad, se han referido de forma crítica al modelo neogestionario chileno. Se puede inferir, conforme a los pronunciamientos expuestos, que las escuelas particulares subvencionadas han generado entornos de segregación estudiantil e inequidad educativa. También, el principio de libre elección de los padres de familia, es decir, el principio de universalidad que representa el acceso a las escuelas de acuerdo a las preferencias de los padres y estudiantes, se ha visto afectado por los principios de selección empleados por las escuelas particulares subvencionadas. En esto coinciden de forma unánime todos los autores. Siendo respaldadas por la institucionalidad, las escuelas particulares subvencionadas, fueron desplazando a las escuelas municipalizadas y consolidando su posición tal como lo afirma Jorge Radic, Manuel Canales, Cristian Bellei y Víctor Orellana. Con los años, se predefinieron las preferencias de los padres de familia y estudiantes y la elección

escolar se ajustó a fines de carácter socio-económico y no educativo. Esto generó inevitablemente, entornos de exclusión escolar basados en principios normativos de selección, ejecutados al interior de las escuelas particulares subvencionadas. Aunado a lo anterior, no existe evidencia que demuestre que las escuelas particulares subvencionadas, obtengan mejores resultados que las escuelas municipalizadas, como lo indican Patricia del Castillo, Alejandra González e Ismael Puga y el Colegio de Profesores de Chile. Nuevamente, ha sido la narrativa institucional respaldada por las preferencias de los padres de familia y estudiantes, las que han mantenido la imagen de excelencia de las chárter chilenas.

Por último, el gobierno chileno ha intentado contrarrestar mediante iniciativas como la Ley de Inclusión Escolar, el ánimo de lucro en las escuelas particulares subvencionadas y la segregación escolar. Hasta el momento, no existen estudios que aporten información al respecto, no obstante y conforme a las inferencias de autores como Radic, Manuel Canales, Cristian Bellei y Víctor Orellana, resultará una tarea muy compleja incorporar principios educativos, que consoliden la imagen de las escuelas públicas ante la sociedad chilena, puesto que las preferencias escolares de las familias en Chile, están definidas por factores socio-económicos y esta circunstancia, obstruiría la homogenización de los entornos escolares.

El análisis en torno al modelo educativo neogerencial chileno y sus principios normativos subyacentes, tiene la particularidad de mostrarse como un debate anti reformista, puesto que la narrativa institucional y los fundamentos normativos que sustentan la escuela particular subvencionada, han sido legitimados por la sociedad chilena durante décadas. De manera que, el debate en este caso, se compone de

posturas e inferencias antigereenciales, pues desde la disolución de la Escuela Nacional y el proceso de municipalización de la educación implementado por la dictadura, el modelo neogereencial ha mantenido sus principios de forma indiscutible. El debate en Chile está abierto y es posible que con el tiempo, existan partidarios de la escuela particular subvencionada, que refuercen la legitimidad de su implementación con evidencia empírica. Asimismo, los detractores de la escuela chárter chilena, han cuestionado seriamente sus fundamentos normativos, lo que ha generado que actualmente, el modelo educativo chileno sea susceptible de grandes transformaciones. Quizá, en un futuro cercano, iniciativas como la Ley de Inclusión Escolar, eliminen en gran medida el ánimo de lucro y los principios de selectividad escolar implícitos en el modelo educativo chileno, consolidando una red de escuelas públicas de provisión estatal que sirva de modelo para América Latina, o quizá, el modelo neogereencial se consolide con el paso de los años y la escuela particular subvencionada obtenga mayor aceptación y su expansión sea mucho mayor.

4.3. Panorama de la escuela chárter colombiana: el caso de los colegios en concesión

Los primeros colegios en concesión (hoy llamados en administración del servicio), surgen en Bogotá a partir del año 2000, durante la alcaldía de Enrique Peñalosa, con la finalidad de ampliar la cobertura de servicio educativo en zonas marginales de la ciudad. Se trata de un modelo de asociación público-privada, en donde el

Distrito (administración pública), pone a disposición la infraestructura y los recursos para el funcionamiento de la escuela, cuya administración estará a cargo de un operador privado, el cual, definirá la contratación de la planta docente, gestión de personal y su proyecto educativo institucional bajo el principio normativo de autonomía escolar. (Sánchez y Gutiérrez 2016: 3; Alcaldía Mayor de Bogotá 2018: 77; García, Torres y Zuluaga 2014: 38 y González Trujillo 2016: 29-30)

Este tipo de instituciones son una excepción a la regla. Si bien, esta clase de escuelas representa el 4 % de la matrícula en las instituciones educativas de carácter público en Bogotá, no es menos cierto que su acogida promete en un panorama favorable para su expansión³³. (Barrera, Maldonado y Rodríguez 2012: 21; Alcaldía Mayor de Bogotá 2018: 39; Instituto de estudios urbanos 2015: 20; Edwards y Termes 2019: 96)

Sin estar exentos de detractores, los Colegios en Concesión colombianos, se muestran como una iniciativa similar a las escuelas chárter de Estados Unidos y las escuelas particulares subvencionadas de Chile, en varios de sus componentes. La incorporación de agentes privados en la prestación del servicio educativo, perfila a este tipo de escuelas dentro de la corriente educativa neogerencial.

La creación de este tipo de escuela, encontró fundamentos en principios normativos neogerenciales como la reducción del gasto público, la rendición de cuentas y la gestión empresarial llevada a la gestión pública. En efecto, el objetivo de estas escuelas, fue el de complementar las falencias del sistema educativo público,

³³ Los colegios en concesión fueron considerados una iniciativa exitosa parte del Departamento Nacional de Planeación en 2014, por sus logros en equidad, calidad y movilidad social.

empleando modelos de gestión privada que demostraran la eficiencia de la concesión educativa, tanto en resultados académicos, como en costos de inversión del servicio. Para ello, la gestión del personal docente, tuvo una diferenciación significativa respecto de las escuelas públicas tradicionales, junto con otros aspectos de carácter financiero como los montos transferidos por parte de la administración distrital en función del criterio de población atendida. (Villa y Duarte 2001: 26-27; Alonso 2014: 56; Miñana y Rodríguez 2002: 26)

Bogotá, fue la primera ciudad en impulsar este tipo de escuelas, que actualmente se han extendido a diversas ciudades del país, no obstante, en la capital colombiana se refleja con consistencia el impacto de este tipo de escuelas sobre el modelo educativo colombiano, en virtud de diversos estudios que se han efectuado sobre el tema. La evidencia que han arrojado los mismos, permite realizar un diagnóstico sobre la conveniencia de impulsar y reforzar reformas neogerenciales dentro de un modelo educativo público de provisión estatal.

A continuación, realizamos una descripción de los principales componentes de esta escuela, haciendo énfasis en su creación, expansión y principios de financiamiento, gestión del personal docente e impacto conforme a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales (pruebas SABER) e internacionales (PISA), efectuando un cotejo con los resultados alcanzados por las escuelas públicas tradicionales.

4.3.1. Creación y reconocimiento de los colegios en concesión

En el año de 1998, Enrique Peñalosa Londoño, se posesionó como Alcalde mayor de Bogotá, y dentro de su programa de gobierno plasmado en su plan distrital de desarrollo “Por la Bogotá que queremos”, intentó dar un salto cuantitativo y cualitativo en la prestación del servicio educativo en la capital colombiana, detectando aquellas zonas de mayor vulnerabilidad, caracterizadas por la ausencia de escuelas y dificultades de carácter socio-económico que impidieran el acceso a la educación. (Villa y Duarte 2001: 11)

La iniciativa de la administración Distrital, dio como resultado la creación de los Colegios en Concesión, cuya novedad era la de integrar el sector privado en la prestación del servicio educativo, por medio de una asociación público-privada. Entendiendo aquí, que el sector privado cumplía una función esencial, por cuanto debería fungir como operador sin fines de lucro del servicio educativo de una escuela pública constituida con anterioridad. Era la primera vez que en el país que se aplicaban este tipo de políticas educativas, siete años después de la implementación de las escuelas chárter en Estados Unidos, dieciocho años después que las escuelas particulares subvencionadas en Chile. (Edwards y Termes 2019: 93)

La administración distrital, procedió en primer lugar a dotar la infraestructura de las instituciones educativas y posteriormente, seleccionar los nueve operadores de los colegios en Concesión, figura muy similar a la de los sostenedores sin ánimo de lucro en Chile, en tanto que, la prestación del servicio educativo solo podría darse a través de organizaciones religiosas, cajas de compensación familiar y alianzas entre colegios y universidades con experiencia en el sector educativo, cuyos

resultados fuesen verificables mediante pruebas estandarizadas de conocimiento a nivel nacional, como era el caso de las pruebas ICFES, hoy denominadas pruebas SABER. (Alcaldía Mayor de Bogotá 2018: 16; Villa y Duarte 2001: 14; Termes, Bonal, Verger y Zancajo 2015: 2)

La selección se realizó por medio de licitación pública, proceso efectuado por la administración distrital, en la que se presentaron diversos proponentes, los cuales, debían cumplir con requisitos³⁴ puntuales que demostraran la idoneidad para ejercer las funciones encomendadas en la concesión, mediante la suscripción del contrato respectivo. Entre 1999 y 2003, se realizaron cuatro licitaciones para un total de 25 colegios en Concesión asegurados presupuestalmente hasta el año 2014. (Instituto de Estudios Urbanos 2015: 20; Barrera, Maldonado y Rodríguez 2012: 20)

De conformidad con lo anterior, desde el momento en que el concesionario suscribe el contrato de concesión con el Distrito (autoridad administrativa), empieza a gestionar la escuela y por tanto, a prestar de manera efectiva el servicio³⁵ a cambio de una remuneración pactada entre las partes.

4.3.2. Financiamiento de los colegios en concesión

Los Colegios en Concesión, se financian conforme a las condiciones pactadas en el contrato con la Secretaría de Educación Distrital, en función de una canasta de

³⁴ Estos requisitos puntualmente, hacen referencia a todos los componentes que debe aportar el concesionario para lograr la administración de la Institución educativa, tales como la discriminación de su planta de personal, contenidos académicos, horario escolar, Proyecto Educativo Institucional avalado por la Secretaría de Educación correspondiente y experiencia en la prestación del servicio educativo de mínimo diez años. Los anteriores criterios de selección se encuentran inscritos en el Decreto 1851 de 2015.

³⁵ Este proceso está regulado por la Ley 80 de 1993, artículo 32 numeral 4.

servicios, teniendo la posibilidad de percibir recursos extraoficiales por concepto de donaciones o actividades extracurriculares que no alcanzan a sufragarse con los montos transferidos por la administración. El criterio empleado para la determinación de los rubros, es el de población atendida, a mayor número de estudiantes mayores recursos percibirá el operador educativo. Estos valores en ningún caso, podrán ser superiores a los transferidos por estudiante de acuerdo al modelo de financiamiento empleado por el Sistema General de Participaciones³⁶.

Es importante también resaltar, que la administración Distrital debe asegurar los rubros para la construcción de las instalaciones de las escuelas. En este sentido, los primeros Colegios en Concesión tuvieron un costo aproximado de 2.5 millones de dólares, valor que comprende la compra del terreno e infraestructura física caracterizada por un diseño diferenciado de las escuelas públicas tradicionales. (Sarmiento, Alonso, Duncan y Garzón 2005: 13)

Durante 1999 y 2003, se construyeron los primeros 25 Colegios en Concesión de Bogotá, con una vigencia asegurada hasta el año 2014. El costo aproximado de la construcción total de estos colegios fue de 50 millones de dólares, cada Institución se diseñó para prestar el servicio educativo a un promedio de 800 a 1200 estudiantes, recibiendo un valor anual de 1071 dólares por cada uno, ajustado a los índices de inflación. En 2015, se hizo una evaluación del rendimiento y la eficiencia

³⁶ La entidad encargada de determinar los recursos que serán transferidos para la prestación del servicio educativo es el Departamento Nacional de Planeación, que funge como una dependencia administrativa de la Presidencia de la Republica, en función de los estudiantes matriculados en las instituciones educativas oficiales cada año. Estos recursos son transferidos a las entidades territoriales certificadas, es decir, departamentos y municipios del territorio colombiano. Actualmente, existen 96 entidades territoriales certificadas por el gobierno nacional.

administrativa de estas escuelas, lo que resultó en la prórroga contractual de 22 concesionarios, y la terminación del acuerdo de tres de ellos, los cuales volvieron a ser administrados por el Distrito. (Edwards y Termes 2019: 103; Secretaria Distrital de Planeación 2016: 137-138 y Cano Acosta 2017: 59)

El modelo educativo colombiano, se ha caracterizado por poseer un alto índice de sindicalización. La inversión en el sector educativo es considerable. Esta circunstancia, ha permitido el empoderamiento del gremio magisterial y en todo caso, la consolidación de un modelo público en donde prima la gratuidad. Lo anterior, no ha sido obstáculo para que en la actualidad, se sigan efectuando esfuerzos para fortalecer el sistema público de educación.

Con la finalidad de establecer un punto de referencia de inversión pública en educación, a continuación realizamos una descripción del gasto en función del PIB y el presupuesto general de la nación.

Gasto público Colombia		
AÑO	Porcentaje del gasto público en educación	Porcentaje del PIB
1998	12.4 %	3.9 %
1999	13.1 %	4.4 %
2000	13.2 %	3.5 %
2001	13.4 %	3.7 %
2002	15.3 %	4.2 %
2003	15.5 %	4.3 %
2004	15.4 %	4.0 %
2005	15.5 %	4.0 %
2006	13.7 %	3.9 %
2007	14.4 %	4.0 %
2008	14.6 %	3.9 %
2009	16.0 %	4.7 %
2010	16.4 %	4.8 %
2011	15,5 %	4,4 %
2012	15,5 %	4,3 %
2013	16,9 %	4,8 %
2014	15,7 %	4,6 %
2015	15,0 %	4,4 %

2016	16,2 %	4,4 %
2017	16.1 %	4.4 %
2018	16.3 %	S/I

Fuente: elaboración propia con base en datos de la UNESCO y Banco Mundial.

Si bien, el Estado colombiano ha realizado grandes esfuerzos por universalizar el derecho a la educación y potenciar la cobertura educativa, quedan muchas dudas respecto de los principios de gestión escolar referidos a una descentralización administrativa, que impone a las entidades territoriales la responsabilidad de prestar de manera efectiva el servicio educativo. En la práctica, esto se traduce en un modelo educativo altamente centralizado, cuyo control sobre las políticas públicas regionales es absoluto, lo que ha resultado en un estatismo educativo en contextos en donde debería existir un enfoque diferencial. En este sentido, la transferencia de recursos para sufragar los gastos del servicio, condiciona significativamente la gestión escolar en todo el territorio nacional, generando brechas y metas inconclusas en términos de equidad y calidad educativa, producto de una desconexión institucional. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2016: 39-40)

4.3.3. Expansión de los Colegios en Concesión

Como se ha mencionado anteriormente, los colegios en concesión gozan de una historia reciente. A finales del siglo XX, surgen en territorio colombiano esta tipología de escuelas durante el mandato distrital de Peñalosa con el objetivo de incrementar la cobertura educativa para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. (Sarmiento, Alonso, Duncan y Garzón 2005: 5; Reyes 2017: 18)

Los colegios en Concesión, suscribieron contratos por quince años con sus operadores con el fin de garantizar la estabilidad del proyecto escolar. Para tal efecto, el Distrito aprobó vigencias futuras que aseguraran los términos de los contratos, conservando la facultad de finalizar la relación contractual con el operador, en función de resultados obtenidos y cumplimiento de compromisos adquiridos. (Villa y Duarte 2001: 12 y Sarmiento, Alonso, Duncan y Garzón 2005: 11)

Los criterios de selectividad por parte de los Colegios en Concesión, son pocos, entre estos, se encuentran la pertenencia del estudiante a estratos socioeconómicos bajos y residencia próxima a la escuela. (Sarmiento, Alonso, Duncan y Garzón 2005: 13)

Al finalizar la administración de Enrique Peñalosa, el balance fue de veintiocho lotes adquiridos, dieciocho colegios construidos y tres más en ejecución, los cuales fueron concluidos en la siguiente administración distrital. (Reyes 2017: 1)

Antanas Mockus, fue alcalde de Bogotá durante los años 2001 y 2003. Afianzo el modelo de colegios en Concesión en la capital colombiana, culminando la construcción de los tres colegios pendientes en la administración de Enrique Peñalosa y formulando la construcción de diecisiete colegios para ser administrados bajo el esquema de concesión educativa, no obstante, el presupuesto aprobado solo permitió la construcción de dos colegios para un total de veintitrés escuelas concesionadas durante dicho periodo (Alcaldía Mayor de Bogotá 2003: 157; Reyes 2017: 1-2 y Contraloría de Bogotá 2004: 12)

Durante la administración de Luis Eduardo Garzón (2004-2008), quien cuestionó seriamente el modelo educativo concesionado, entraron a operar dos instituciones educativas más, para un total de veinticinco Colegios en concesión para el año 2004, no obstante, durante su mandato se suspendió la expansión de este tipo de escuelas, circunstancia que se prolongaría hasta segunda administración de Enrique Peñalosa en el 2016. (Tobón 2005: 24 y Alcaldía Mayor de Bogotá 2006: 13)

Fue hasta la administración de Gustavo Petro, que los Colegios en Concesión volvieron a tener protagonismo en la política educativa Distrital y nacional. Para el año 2014, el término de las concesiones educativas llegaba a su fin y la administración de la “Bogotá Humana”, decidió realizar una evaluación de las instituciones educativas en concesión para prorrogar las vigencias de los contratos. De las veinticinco instituciones educativas concesionadas evaluadas, se prorrogaron veintidós contratos y tres pasaron a ser administradas por el Distrito por no cumplir con los requisitos técnicos y académicos³⁷. Durante esta administración y en virtud del Decreto 1851 de 2015, los Colegios en Concesión pasan a llamarse Colegios en administración del servicio, no obstante, es un cambio nominal puesto que los requisitos y características de estas escuelas no cambiaron

³⁷ Los criterios evaluados a los Colegios en Concesión por parte de la Secretaria de Educación para realizar el diagnostico de las vigencias futuras son de carácter técnico y académico. Dentro de los primeros se encuentran la sostenibilidad financiera de las instituciones y la eficiencia de la inversión. El segundo aspecto se refiere a resultados en pruebas estandarizadas de conocimiento, en este caso las pruebas SABER, junto con otras variables como tasas e reprobación, clima escolar, permanencia de los estudiantes y cualificación de la planta docente. (González Trujillo 2016: 64)

sustancialmente. (González Trujillo 2016: 64; Alcaldía Mayor de Bogotá 2017: 72 y Alcaldía Mayor de Bogotá 2018:17)

Enrique Peñalosa vuelve a la Alcaldía de Bogotá en el año 2016 y como promotor de la iniciativa de los Colegios en Concesión, dentro de su plan de gobierno contemplo el fortalecimiento y expansión de este tipo de escuelas. Siendo coherente con su discurso, en la administración Peñalosa se construyeron trece nuevos colegios para un total de treinta y cinco para el año 2020.

Con el ánimo de proporcionar indicadores sobre la expansión paulatina de los colegios en Concesión en la capital colombiana, se realiza una descripción general del número de las escuelas públicas tradicionales en la capital colombiana junto con los colegios concesionados. Naturalmente, la diferencia entre instituciones es considerable. En primer lugar, por la vigencia reciente de las escuelas concesionadas y en segundo lugar, por los controles que las administraciones distritales han ejercido sobre este tipo de escuelas, circunstancia que ha condicionado su expansión:

COLEGIOS PUBLICOS DE BOGOTA (SECTOR OFICIAL TRADICIONAL Y CONCESIONADO)		
AÑO	COLEGIOS DISTRITALES	COLEGIOS EN CONCESIÓN, A PARTIR DE 2015 ADMINISTRACIÓN CONTRATADA
2004	337	25
2005	336	25
2006	337	25
2007	347	25
2008	355	25
2009	355	25
2010	358	25
2011	358	25
2012	359	25
2013	359	25
2014	357	25
2015	360	22
2016	361	22
2017	361	22
2018	363	22

2019	363	22
2020	380	35

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los Boletines Estadísticos de la SED 2009 al 2018.

Las escuelas concesionadas en el contexto colombiano no han gozado de una amplia proliferación. Asimismo, la dinámica institucional permite un crecimiento muy gradual de este tipo de instituciones. Es claro que, las administraciones han impuesto restricciones, tales como la evaluación de los criterios académicos y financieros de estas escuelas, con la finalidad de prorrogar los contratos de los concesionarios. En igual sentido, con el paso del tiempo se ha evidenciado la voluntad política de mantener, financiar y potenciar estas escuelas. Se infiere, que en el contexto colombiano, concretamente en la ciudad de Bogotá, la implementación de este tipo de escuela chárter, ha sido exitosa en la medida que la coyuntura política y normativa lo ha permitido. No es posible inferir que los colegios en Concesión obtendrán en años posteriores un crecimiento exponencial, no obstante, cierto es que su continuidad y expansión se consolidará con el paso del tiempo. Así lo han demostrado estos dieciséis años de operación.

Actualmente, los Colegios en Concesión representan el 9.2% de las escuelas del sector público de la capital colombiana, un porcentaje muy bajo en comparación al de las escuelas públicas tradicionales. Solo hasta 2019, se presenta un ascenso en el número de escuelas concesionadas, con la particularidad, de que tales escuelas fueron construidas bajo la segunda administración de su promotor Enrique Peñalosa. De igual manera, no existen antecedentes de un descenso significativo por cuenta de una administración en particular.

En 2014, durante la administración de Gustavo Petro, se realizó la evaluación de las escuelas concesionadas que operaban ese año, solo veintidós de las veinticinco instituciones lograron un resultado satisfactorio en la evaluación de los criterios de prorroga contractual. Esto, más que una talanquera de tipo político, se debe interpretar como un medio de control institucional para determinar el estado de la educación en este tipo de escuelas, con la finalidad de asegurar la inversión en el servicio educativo y su calidad. Lo anterior, implica también que en el futuro, se realizarán nuevas evaluaciones y en función de tales resultados el Distrito formulará sus dictámenes y eventualmente, algunas escuelas concesionadas podrán volver a ser administradas por autoridades publicas. (Hernández Osorio 2016: 1)

Otro aspecto importante para tener en cuenta, es la matrícula de estudiantes en las escuelas concesionadas. En este punto, los colegios en concesión demuestran un desaceleramiento paulatino que se presenta a partir del año 2011:

MATRICULA GLOBAL EN EL DISTRITO DE BOGOTA SECTOR PUBLICO		
AÑO	COLEGIOS OFICIALES	COLEGIOS EN CONCESIÓN, A PARTIR DE 2015 ADMINISTRACIÓN CONTRATADA
2004	757.190	26.307
2005	775.430	35.612
2006	791.414	37.542
2007	828.550	38.168
2008	828.195	38.296
2009	837.003	39.296
2010	849.920	39.947
2011	816.519	39.716
2012	784.571	39.667
2013	760.845	39.648
2014	789.022	39.156
2015	789.129	33.967
2016	768.817	34.211

2017	739.533	32.561
2018	737.561	30.741

Tabla 2. Elaboración propia, con base en los datos de los Boletines Estadísticos de la SED 2009 al 2018.

Los datos muestran un ascenso significativo de la matrícula estudiantil en las escuelas concesionadas a partir del 2004, año en que entraron en operación. Desde el año 2011, hay un descenso continuo hasta el año 2018. La matrícula en este tipo de escuelas decreció en un 23% durante estos siete años. Sin embargo, este comportamiento coincide con un descenso general en la matrícula de los colegios públicos tradicionales, debido a una caída global de la demanda del servicio.

4.3.4. Gestión del personal docente en los colegios en concesión

Un punto de encuentro entre las escuelas chárter de Estados Unidos, las escuelas particulares subvencionadas de Chile y los Colegios en Concesión colombianos, es la gestión del personal docente, en concreto, los principios de contratación de los educadores. En este punto, la dimensión de lo público se difumina para abrir paso a la flexibilización del empleo propia de la reformas neogerenciales.

Las relaciones contractuales de los maestros de los colegios en concesión son reguladas por el Código Sustantivo del Trabajo, lo anterior, significa que las controversias laborales que surjan en el ejercicio de sus funciones excluyen de forma definitiva a la administración pública y son competencia exclusiva del derecho privado. En igual sentido, los concesionarios de manera discrecional, definen las condiciones laborales de los maestros, quienes en virtud de su vínculo contractual, están exentos de los incentivos y prerrogativas de los docentes del sector público. De manera que la estabilidad laboral, la jornada de trabajo y las cargas académicas

fluctúan notablemente entre las escuelas concesionadas y escuelas públicas tradicionales. (Guiamet 2012: 14; Termes, Verger y Bonal 2017: 912)

En medio de estas discrepancias, cabe resaltar dos puntos en la gestión del personal docente entre estos dos tipos de escuelas. Pese a que los colegios en concesión se catalogan como instituciones educativas de carácter público, en lo concerniente a la contratación docente, los principios normativos neogerenciales se han constituido como una de sus principales características. De esta manera, los maestros que laboran en estas escuelas poseen contratos a término fijo, cuyo tiempo promedio son once meses y están sometidos a una evaluación periódica que condiciona su permanencia en la institución. Esta evaluación, es efectuada por el mismo operador educativo y existe un ingrediente que condiciona aún más la estabilidad laboral de los docentes de estas escuelas, a mayor antigüedad, mayor será el salario que deberán recibir, circunstancia que confronta uno de los principios normativos de las reformas educativa neogerenciales, la eficiencia financiera. En este escenario, no es muy probable que un maestro de una escuela concesionada mantenga una continuidad, cuando la misma, amenaza el rendimiento financiero de la escuela. (Restrepo y Flórez 2008: 170; Guiamet 2012: 14; Sánchez y Gutiérrez 2016: 18)

Es claro que los maestros que laboran en colegios concesionados, no están en las mismas condiciones de sus pares de las escuelas públicas tradicionales. Por un lado, la jornada única es de obligatorio cumplimiento en los colegios en concesión,

de manera que los horarios son más extensos³⁸ y las actividades extracurriculares son comunes, sin que por ello el maestro reciba un incentivo económico. La visión de escuela de los operadores concesionados, hace que se ejecuten trabajos por fuera de los horarios laborales³⁹, en ocasiones con el acompañamiento de la comunidad y padres de familia. (González Trujillo 2016: 58; Sarmiento, Alonso y Duncan 2015:12; Edwards y Termes 2019: 104-105)

De otro lado los salarios de los docentes del sector público son mejores, en función del tiempo efectivo de trabajo. Si bien, los Colegios en Concesión tienen como pauta de remuneración la escala salarial empleada en las escuelas publicas, este criterio no se cumple a cabalidad, y es común que las escuelas concesionadas fijen salarios por debajo de las escalas correspondientes a la categoría de los maestros oficiales⁴⁰. Otra variable que acentúa la precariedad contractual de los maestros concesionados, es la inexistencia de sindicatos, comprometiendo de forma directa la capacidad de los maestros para discutir aspectos esenciales de su vinculación laboral. (Edwards y Termes 2019: 108; Termes, Verger y Bonal 2017: 912)

³⁸ En promedio, los docentes de los Colegios en Concesión trabajan doce horas semanales más que los docentes de las escuelas públicas regulares. (Edwards y Termes 2017: 100; Sánchez y Gutiérrez 2016:18)

³⁹ Las actividades extracurriculares son una particularidad de los Colegios en Concesión. Como se ha mencionado anteriormente, las personas jurídicas sin ánimo de lucro encargadas de administrar los colegios por lo general poseen una visión propia de su organización que se materializa en la prestación del servicio educativo. Ejemplo de ello son las comunidades religiosas. (Sarmiento, Alonso y Duncan 2015:12; Termes, Verger y Bonal 2017: 922-923)

⁴⁰ Actualmente, la escala salarial de los docentes del magisterio colombiano es la correspondiente al Decreto Ley 1278 de 2002. De esta manera, el grado de escolaridad en un primer término definirá la remuneración del maestro. Los salarios son fijados anualmente mediante Decreto del gobierno nacional. De acuerdo al grado de escolaridad del maestro, se determina el escalafón compuesto de cuatro niveles salariales (a, b, c y d).

Establecer puntos de encuentro entre los principios de gestión de las escuelas concesionadas y las escuelas públicas tradicionales es una tarea compleja, en tanto que, se posicionan en dimensiones administrativas distintas. Por un lado, los principios organizacionales de los colegios en concesión, son en ocasiones opuestos a los de las escuelas públicas tradicionales, podemos encontrar diferencias sustanciales en principios como la estabilidad laboral, sistema de selección docente, evaluación de desempeño y remuneración del servicio en función de categorías definidas en la Ley. De ello, se concluye que pese a ser consideradas escuelas del sector público, existe una trasfiguración real en uno de sus principios más representativos, la gestión del personal docente. En lo que respecta a los colegios en concesión, está abierto el debate respecto de su clasificación dentro del modelo público educativo. Como hemos mencionado en capítulos anteriores, defensores y detractores de este modelo de escuela, ofrecen argumentos para determinar su vínculo con el sector público o su exclusión definitiva.

Para el año 2018, en la ciudad de Bogotá, 33.362 docentes se encontraban vinculados a escuelas públicas, de los cuales 26.967 son docentes de carrera y 6.395 son docentes provisionales. Un 49% correspondiente a educación básica secundaria y media, y 33,6% a primaria, la proporción de estudiantes por docente no varía de forma significativa entre sectores público y privado, teniendo en cuenta que por cada docente del sector oficial, hay 23 alumnos mientras que en el sector privado la relación es de 18 estudiantes por cada docente. (Secretaría de Educación Distrital 2018: 59)

4.3.5. Impacto de los colegios en concesión en las pruebas SABER y PISA

Las pruebas SABER son la herramienta institucional del Estado colombiano para medir los conocimientos de los estudiantes vinculados a todas las escuelas del país. Anteriormente, denominadas pruebas ICFES, se practican a estudiantes de educación básica y media y sus resultados constituyen un diagnóstico esencial para la formulación de directrices educativas a nivel nacional y regional. El Instituto Colombiano para el fomento de la educación (ICFES de conformidad con sus antiguas siglas), es la entidad encargada de su ejecución, así como la evaluación de las mismas. Al finalizar cada año lectivo, se realizan estas pruebas en donde se evalúan las áreas de lectura crítica, matemáticas, sociales, ciencias naturales e inglés⁴¹.

La prueba se realiza de forma física, consta de un cuadernillo, una hoja de respuestas y una hoja de operaciones. Estas pruebas, reflejan el estado general de la educación impartida en las escuelas del país y por tanto, se puede apreciar mediante sus resultados, el posicionamiento del sector público dentro la política educativa nacional. De esta manera, se ha efectuado una recopilación de los resultados obtenidos a nivel Distrito por los colegios en concesión en la pruebas

⁴¹ Estas áreas de conocimiento corresponden a las pruebas SABER 11, las cuales representan para efectos de la presente investigación un elemento importante para la generación de inferencias y conclusiones. Se precisa que las pruebas SABER 11 son aplicadas a los estudiantes de undécimo grado (próximos a terminar su ciclo de educación básica y media) con la finalidad de establecer su nivel académico de cara a una eventual inmersión en la educación superior.

SABER, realizando un cotejo con escuelas públicas tradicionales, mediante tres tablas cuyos indicadores reflejan el sistema de medición que en función de las fechas eran empleados por el ICFES para tal fin.

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos en las pruebas SABER por los colegios en concesión, junto con las escuelas públicas tradicionales desde el año 2008 al año 2013:

Resultados pruebas SABER 11 colegios en Concesión y Distritales														
Año	2008		2009		2010		2011		2012		2013		Porcentaje promedio/ No. De Colegios	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	Concesión	Distrital
muy superior	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,3%	0,0%	0,8%	-	-
superior	7,1%	0,9%	7,1%	2,7%	14,3 %	5,7%	27,6 %	10,8 %	27,6 %	17,7 %	27,6 %	17,4%	18.5 %- 5	9.2 %- 38
Alto	25,0%	16,9 %	42,9 %	30,4 %	42,9 %	33,7 %	44,8 %	46,1 %	51,7 %	42,0 %	48,3 %	42,0%	42.6 %- 11	35%- 125
medio	46,4%	53,7 %	35,7 %	46,3 %	32,1 %	42,2 %	24,1 %	35,0 %	17,2 %	30,5 %	17,2 %	30,3%	28.8%- 7	39.6%-141
Bajo	21,4%	27,5 %	14,3 %	19,9 %	10,7 %	17,4 %	3,4%	7,9%	3,4%	9,2%	6,9%	9,3%	10%- 2	15.2%-54
inferior	0,0%	0,7%	0,0%	0,5%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,2%	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por la página web de la Secretaría de Educación Distrital de la Alcaldía de Bogotá.

Se evidencia la ausencia de los colegios en concesión en resultados muy superiores y una presencia mínima de escuelas públicas tradicionales en este nivel durante estos seis años. De otro lado, los niveles superior, alto, medio y bajo muestran variaciones en estos dos tipos de escuelas. Respecto del nivel superior, se demuestra un ascenso gradual de los colegios en concesión del 18.5 % y escuelas públicas tradicionales del 9.2 %. En cuanto al nivel alto, se presenta un ascenso significativo de los colegios en concesión del 42.6 %, con una tendencia a la baja en el 2013, mientras las escuelas públicas lograron mantener la proporción de escuelas en este nivel, siendo muy uniforme su rendimiento durante estos seis años,

manteniendo el porcentaje de escuelas que lograron mantener los resultados en esta categoría en un 35%. En cuanto al nivel medio, un gran porcentaje de colegios en concesión y escuelas públicas tradicionales, lograron resultados ubicados en esta categoría en 2008, para posteriormente obtener un mejor rendimiento en las pruebas de años posteriores que condujo a una reclasificación que los ubico en niveles alto y superior. Para los colegios en concesión, la reducción del porcentaje de escuelas en este nivel fue del 28.8% y para las escuelas públicas fue del 39.6%. Las escuelas concesionadas ubicadas en nivel bajo, redujeron sus porcentajes durante estos seis años en un 10%, mientras las escuelas públicas tradicionales en un 15.2%.

Una revisión panorámica de los resultados, permite inferir un avance en los resultados de ambos tipos de escuelas, sin embargo, dado el número de casos correspondiente a cada sector, no es posible establecer criterios de evaluación que permitan una comparación real y fiable de ambos modelos. No obstante, se aprecia una mejoría progresiva en los resultados obtenidos por ambas escuelas, lo que condujo a una reclasificación en niveles superiores.

Desde el año 2014 hasta el 2017, se obtienen datos más precisos que reflejan la calificación de las escuelas en función de áreas determinadas del conocimiento. De esta manera, la gráfica que se muestra a continuación, expone los promedios obtenidos por las escuelas públicas del Distrito y concesionadas de acuerdo a su clasificación en las pruebas SABER 11:

Clasificación pruebas saber 11										
Año de colegio	2014		2015		2016		2017		Promedio general	
	Concesión	Distrital	Concesión	Distrital	Concesión	Distrital	Concesión	Distrital	Concesión	Distrital
Lectura	53,62	51,91	52,68	50,91	55,99	53,58	56,95	54,50	54,8	52,7
Matemáticas	53,19	50,91	54,61	51,30	55,99	52,37	55,12	51,69	54,7	51,5
Sociales	53,07	51,66	52,95	51,30	54,32	52,18	54,36	51,65	53,6	51,69
Ciencias naturales	53,98	51,83	54,04	51,72	56,64	54,02	55,80	52,95	55,11	52,63
Inglés	51,78	50,41	51,86	50,47	55,82	53,07	53,45	50,32	53,2	51,06

Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por la Secretaría de Educación Distrital de la Alcaldía de Bogotá.

Se infiere a través de los promedios expuestos, una superioridad de las escuelas concesionadas sobre las públicas tradicionales en todas las áreas del conocimiento evaluadas. Si bien, la diferencia entre resultados no es muy significativa, durante estos cuatro años la superioridad de los colegios en concesión ha sido indiscutible. De igual manera, efectuando un seguimiento de los resultados por tipo de escuela, tanto las escuelas concesionadas como las públicas tradicionales, presentan altibajos en las cuatro áreas relacionadas sin variaciones representativas.

Las pruebas efectuadas en el 2018, muestran continuidad de las tendencias de años anteriores, según reportes institucionales, los resultados obtenidos en dicho año son los siguientes:

RESULTADOS PRUEBAS SABER 11		
AÑO	2018/ No. de Colegios	
TIPO DE COLEGIO	CONCESIÓN	DISTRITAL
A+ (Muy superior)	4,50%- 1	1,60%-6
A (Superior)	86,40%- 19	25,10%- 91
B (Alto)	9,10%-2	57,50%- 208
C (Medio)	0,00%	13,70%- 50
D (Bajo)	0,00%	2,20%- 8

Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por la Secretaría de Educación Distrital de la Alcaldía de Bogotá.

Indudablemente las tendencias de años anteriores se reafirman, posicionando a los colegios en concesión por encima de las escuelas públicas tradicionales. No obstante, más de la mitad de las escuelas públicas tradicionales, figura en nivel alto y un segmento considerable de las mismas se halla en nivel superior con una presencia menos significativa en el nivel muy superior.

Lo anterior confirmaría las tesis⁴² sobre el realce de la calidad educativa en los colegios concesionados dado que a 2018, ninguna de las 22 escuelas concesionadas se ubican en nivel medio y bajo. Sin embargo, es válido resaltar que, si bien, el porcentaje de escuelas públicas tradicionales en niveles alto y superior, no es tan notorio como su contraparte (indicadores que se han definido en virtud de la población calificada), es evidente que bajo un manejo específico de tales escuelas es posible que logren iguales resultados que las escuelas concesionadas. Por lo anterior, sería conveniente realizar un examen más riguroso de aquellas escuelas que han obtenido resultados satisfactorios para replicar su modelo de gestión en las escuelas públicas con menor calificación, potenciando principios de gestión que tengan incidencia sobre el manejo de presupuesto, infraestructura y gestión de personal docente bajo sus respectivos contextos.

⁴² Diversos autores e instituciones han avalado con determinación el modelo de las escuelas concesionadas tanto en sus rasgos administrativos como académicos, entre estos podemos mencionar el Instituto de estudios Urbanos de la Universidad Nacional (2015), García, Torres y Zuluaga (2014), Alcaldía de Bogotá (2018) y Bonilla (2012).

Colombia, puso a prueba la calidad de su sistema educativo en el ámbito global mediante la práctica de las pruebas PISA en el año 2006. El posicionamiento del país no ha sido tan notable como el de Chile, de hecho, los resultados no han sido satisfactorios, ubicándose constantemente por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico e incluso, del promedio latinoamericano. La aplicación de esta prueba en el ámbito nacional está a cargo del ICFES y a 2018, los resultados para Colombia han sido los siguientes:

PROMEDIOS GENERALES PRUEBAS PISA															
	COLOMBIA					LATINOAMERICA					OCDE				
	2006	2009	2012	2015	2018	2006	2009	2012	2015	2018	2006	2009	2012	2015	2018
LECTURA	385	413	403	425	412	397	407	405	414	407	484	492	495	487	487
MATEMATICAS	370	381	377	390	391	383	394	393	388	388	484	488	487	478	489
CIENCIAS	388	402	399	416	413	398	413	409	406	403	491	496	497	488	489

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la ICFES y la OCDE.

Por debajo de países como Brasil, Uruguay, Costa Rica y Chile, el sistema educativo colombiano, adolece de enormes falencias que ameritan una solución estructurada de parte del gobierno nacional, mediante la formulación de políticas públicas integrales y efectivas. El bajo rendimiento del país en pruebas internacionales, es la manifestación de una deficiencia sistémica que ha debilitado notablemente el servicio educativo que actualmente se debate entre la ampliación de la cobertura y el descenso de la calidad.

No existe información sobre la incidencia de los colegios en concesión en los resultados de las pruebas PISA Colombia, tampoco, se tiene conocimiento de

cuantas instituciones concesionadas tuvieron participación en estas pruebas. Dado que los datos son globales, se presenta un diagnóstico general de la educación colombiana con fundamento en estos resultados, sin hacer discriminación de logros de acuerdo a tipo de escuela.

4.4. El debate en torno a los colegios en Concesión colombianos: eficiencia, equidad y problemáticas sociales.

Como se ha mencionado anteriormente, los colegios en concesión o las chárter colombianas son una iniciativa reciente. Si bien, su extensión no ha sido considerable, existen pronunciamientos sobre el impacto de dichas escuelas en el modelo educativo colombiano. Estos precedentes, son un insumo valioso para poder construir un análisis normativo de los colegios en concesión y plantear algunas conclusiones acerca de su implementación. Bajo el mismo esquema de capítulos y apartados anteriores, realizaremos una presentación de expertos en educación, que han tratado el tema de las chárter colombianas. Entre ellos se encuentran, Julián de Zubiría, Ángel Pérez, Edna Bonilla, Andreu Termes, Xavier Bonal y Antoni Verger. De esta manera, se construye un debate con fundamento en inferencias descriptivas, que pondrán de relieve las principales problemáticas de las chárter colombianas y los logros de este tipo de escuelas.

Julián de Zubiría, es la autoridad más reconocida en temas educativos de Colombia. Es economista, docente y asesor nacional e internacional en políticas públicas

educativas. Fundador del Instituto Alberto Merani, ubicado en la ciudad de Bogotá, reconocido por impulsar innovaciones pedagógicas a través de investigaciones realizadas por sus docentes miembros. De Zubiría, se ha referido en contadas ocasiones al impacto de los Colegios en Concesión en la ciudad de Bogotá, mencionando que el servicio educativo ofertado por dichas escuelas es muy bueno en términos de calidad, costos e indicadores de deserción escolar. A su juicio, estas escuelas obtienen resultados sobresalientes en las pruebas SABER y han sabido ejecutar una agenda de gobernanza escolar en donde principios normativos como la gestión directiva y autonomía de los rectores han sido fundamentales. Resalta también, la interacción con la comunidad educativa que ha permitido la consolidación de los proyectos educativos institucionales de estos colegios. Para Zubiría, los colegios en concesión, son una muestra exitosa de asociaciones público-privadas y su postura frente a la continuidad de los mismos es clara, en tanto que, está de acuerdo con su expansión mientras sigan cumpliendo con estándares de calidad. A su vez, indica que las escuelas públicas, podrían aprender de dicho modelo escolar si se apropian de sus principios de gestión educativa. (De Zubiría 2019: 1)

En recientes estudios, De Zubiría, analiza los efectos de la inversión en infraestructura y cobertura educativa en la capital colombiana sobre la calidad de la enseñanza de las escuelas públicas. Zubiría, concluye que una fuerte inversión en infraestructura de escuelas públicas que amplíe la cobertura y garantice el derecho a la educación de la población, no es sinónimo de calidad en el servicio educativo, como lo demuestran los resultados obtenidos por las escuelas públicas en la

pruebas SABER de años recientes. A su vez, resalta la brecha que se ha generado a partir de estos resultados entre escuelas públicas y privadas. En lo que respecta a los colegios en concesión, menciona que dentro de la dinámica educativa de la capital colombiana, estas escuelas han mantenido un comportamiento excepcional en términos de calidad, pues sus resultados evidencian una tendencia positiva, constituyéndose como un modelo paradigmático. (De Zubiría 2020: 1)

Como uno de los más reconocidos asesores y experto en temas de educación, Ángel Pérez, , quien ha sido director de planeación del Ministerio de Educación Nacional y viceministro de educación,. Pérez, cuestiona la agenda escolar de los colegios en concesión. Bajo su perspectiva, el modelo educativo implementado por medio de este tipo de escuelas, no ofrece resultados significativos, pues no se evidencia un realce de la calidad de la enseñanza y reproducen escenarios de desigualdad y segregación escolar. Menciona, que las condiciones laborales en dichas instituciones contemplan precariedades contractuales para los docentes, pues no poseen estabilidad laboral y a su vez, cumplen una jornada de trabajo más larga que los docentes del sector público. Menciona el ejemplo de las escuelas chárter en Estados Unidos, afirmando que no es posible inferir que estas escuelas hayan generado una tendencia positiva en el rendimiento escolar de los estudiantes. Por último, Pérez Martínez menciona que los defensores de los colegios en concesión, emplean una retórica de desprestigio en contra las escuelas públicas, poniendo en tela de juicio sus principios de gestión y promoviendo la participación del sector privado, pues bajo su lógica, las escuelas gestionadas por dicho sector, obtienen mejores resultados a menor costo. Lo anterior, resulta polarizando la

discusión en torno a la construcción de un modelo público que tenga como objetivo una educación de calidad bajo el principio de equidad. (Pérez Martínez 2018:1)

Los investigadores españoles de la Universidad de Barcelona Andreu Termes, Xavier Bonal, Antoni Verger y Adrián Zancajo, reconocidos expertos en política educativa comparada y reformas educativas globales, hacen énfasis en las asociaciones público-privadas del sector educativo, referenciando a Colombia como país pionero en su implementación, concretamente, a través de los colegios en concesión. Los autores afirman, que si bien los colegios en concesión como manifestación de las asociaciones público-privadas en el sector educativo en el caso colombiano, no son una generalidad y que su aplicación ha sido paulatina y discreta, dichas instituciones educativas han despertado un interés genuino por parte de la comunidad académicas en lo concerniente a sus resultados. (Termes, Bonal, Verger y Zancajo 2015: 1)

Mediante la aplicación de entrevistas, grupos de discusión, encuestas a la comunidad académica y el análisis de bases de datos, los investigadores concluyeron que los colegios en concesión han generado un impacto discreto sobre los resultados académicos, pues no existe un realce significativo en los promedios alcanzados en pruebas SABER. De igual manera, se evidencia una disminución de tasas de repitencia, deserción escolar y en efecto, una optimización de los recursos en virtud del principio de autonomía administrativa para gestionar el personal docente, que permite el establecimiento de contratos a término fijo. Los investigadores señalan, la implementación de principios de selección para la

admisión de estudiantes dentro de los colegios en concesión, lo que ha generado “importantes consecuencias en términos de segregación en el espacio educativo local y, por lo tanto, en la legitimidad global del programa”. (Termes, Bonal, Verger y Zancajo 2015: 6)

La asesora del despacho de la Secretaria de Educación de Bogotá, Edna Cristina Bonilla Sebá, en el año 2015, dirigió el diagnóstico institucional elaborado por Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia, en donde se comparó a los 22 colegios en concesión vigentes para la época con escuelas públicas tradicionales, en resultados obtenidos en pruebas nacionales SABER, tasas de repitencia, deserción estudiantil y clima escolar.

Se concluyó, a través de aplicación de técnicas de investigación como entrevistas y recopilación documental, que los índices de aprobación en colegios en concesión son mayores que en los colegios públicos, tratándose de un 94% de aprobación para los primeros y un 86% para los segundos. Lo anterior, está relacionado según la investigación, con el acompañamiento que se le brinda al estudiante en el proceso formativo, es decir, que en los colegios concesionados existe un seguimiento más riguroso a los estudiantes. En lo que respecta a las tasas de deserción, el diagnóstico indica nuevamente, una tendencia favorable para los colegios en concesión, siendo que en este tipo de escuelas la tasa fue del 0.47% mientras en las escuelas públicas arrojó una tasa del 4%. El estudio también concluye, que el 49% de los egresados de colegios en concesión accede a la educación superior, mientras en los colegios públicos, el porcentaje de egresados es del 40%. Siguiendo

con el diagnóstico institucional, se evidencia que los estudiantes de los colegios en concesión pasan mayor tiempo en las aulas y en consecuencia, adquieren una mejor formación. En lo que concierne a la gestión escolar por parte de autoridades educativas, el estudio menciona que los colegios en concesión, poseen principios de gestión que les permiten contrarrestar la burocratización en los procesos escolares y con ello, ser más efectivos en la toma de decisiones. El diagnóstico es claro, al resaltar las desventajas en cuanto a la gestión de personal docente en colegios concesionados, puesto que se presenta una alta rotación de personal y los salarios son más bajos que en las escuelas públicas. Por último, al comparar los resultados obtenidos en las pruebas de conocimiento nacionales, en este caso, las pruebas SABER, el estudio concluye que “las evaluaciones que se han realizado a los colegios en concesión muestran que sus logros en las pruebas Saber son superiores a los de los planteles oficiales”. (Instituto de Estudios Urbanos 2015: 37)

Elaborado bajo un enfoque analítico y crítico, se encuentra uno de los estudios más recientes sobre los colegios en concesión colombianos, escrito por el profesor de la Universidad de Hawaii, Donald Edwards, en coautoría con el reconocido experto en educación Andreu Termes, citado anteriormente. Los autores, analizan el modelo de asociación público privada en materia educativa, haciendo referencia a los colegios en concesión de la ciudad de Bogotá. Las reformas educativas globales, según los autores antes mencionados, tienen como finalidad implementar asociaciones público privadas en el servicio educativo, fomentando la privatización del mismo. A su juicio, Colombia, mediante su legislación nacional, ha creado un entorno favorable para la creación de los colegios en concesión, pues la

normatividad que regula dicho servicio, facilita la implementación del financiamiento compartido en diversos servicios públicos, entre ellos la educación. (Edwards y Termes 2019: 94)

A través de un trabajo de campo, en donde se practicaron entrevistas a diversos actores educativos pertenecientes a colegios públicos y 7 colegios en concesión de la ciudad de Bogotá, representantes del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaria de Educación Distrital y expertos en política pública educativa de organizaciones internacionales, se realizaron diagnósticos respecto de la gestión del personal docente, en donde se concluyó, que el entorno laboral en los colegios en concesión es mucho mejor que en las escuelas públicas tradicionales, puesto que existe más participación de los maestros en la toma de decisiones institucionales, más interacción con los padres de familia y mayor involucramiento en procesos de capacitación profesional. No obstante, existe menos discrecionalidad de los docentes vinculados a los colegios en concesión para definir contenidos académicos, pues estos son determinados de forma vertical por el operador de la escuela. Asimismo, al no existir la posibilidad de sindicalizarse, los maestros de los colegios en concesión poseen menos seguridad laboral y en ocasiones, salarios menores a los percibidos por sus pares de escuelas públicas. Afirmar que los colegios en concesión obtienen mejores resultados que los colegios públicos, no es válido, toda vez que no existe una diferencia significativa que permita inferir la superioridad de los colegios concesionados sobre las escuelas públicas, una vez se controlan variables como nivel socioeconómico del alumnado y jornada escolar. Se evidencia también, una ventaja sustancial de los colegios en concesión

en el manejo y obtención de recursos frente a las escuelas públicas. Lo anterior, por cuanto los colegios concesionados, están facultados para obtener de diversas fuentes de financiación como donaciones o redes de egresados, recursos para desarrollar actividades extracurriculares, mejorar infraestructura y equipamiento tecnológico. La aplicación de principios de selección para la admisión de estudiantes en colegios concesionados es una práctica común y teniendo en cuenta que se tratan de escuelas públicas gestionadas por operadores privados, dichas acciones trasgreden el derecho a la igualdad de los estudiantes colombianos. (Edwards y Termes 2019: 110-111-112)

Nuevamente Donald Edwards, en un revelador estudio de 2017, que realizó en coautoría de Stephanie M. Hall, profesora de la Universidad de Maryland, refleja algunas fortalezas y debilidades de las escuelas concesionadas. Mediante la aplicación de entrevistas a diversos actores institucionales, entre los que se encuentran funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación Distrital, operadores y directores de Colegios en Concesión y, a través de recopilación documental y análisis de información proporcionada por instituciones como el Banco de la Republica, el estudio determinó la efectividad de los Colegios en Concesión en aspectos concretos. El primero, hace referencia a la gestión de personal docente, en donde se concluyó que los docentes vinculados a las escuelas concesionadas gozan de un mejor ambiente laboral, puesto que están más involucrados en los procesos formativos y capacitación profesional. Coinciden de esta manera con investigaciones previas como la efectuada por Edwards y Termes en 2017.. De igual manera, esta investigación concluye que los docentes

contratados por los colegios en concesión, están expuestos a inseguridades laborales y perciben menos ingresos que sus pares vinculados a escuelas públicas, puntualmente, los docentes vinculados a escuelas públicas ganan dos salarios mínimos o más y la mayoría de docentes vinculados a estos colegios ganan dos salarios mínimos o menos. Las afiliaciones sindicales, son inexistentes en los Colegios concesionados y las horas de trabajo semanal en aula superan notablemente a las realizadas por docentes vinculados a escuelas públicas, más de doce horas. (Edwards y Hall 2017: 449-450-451)

De igual manera, destacan las ventajas que presentan las escuelas concesionadas al momento de obtener recursos en función del financiamiento compartido que poseen. Dentro de la dinámica escolar de los colegios concesionados, se encuentra la participación activa de asociaciones de padres de familia, egresados, fundaciones privadas, culturales y religiosas, las cuales contribuyen al suministro de insumos y el mejoramiento de la infraestructura escolar, lo que acredita la reputación de estas escuelas. Por último, los autores infieren, que no existe evidencia que demuestre que en las escuelas concesionadas se presenten mejores resultados que en las escuelas públicas. En este sentido, afirman que el debate se circunscribe a intereses de carácter político, pues la constitución de este tipo de escuelas responde a reformas educativas sujetas a intereses particulares, que intentan respaldarse parcialmente con recursos públicos a diferencia de las escuelas públicas, en donde sus redes y alcances son inferiores y limitados a la esfera estatal. Edwards y Hall, concluyen que los grupos poblacionales que componen a las chárter colombianas

son diferentes a los de las escuelas públicas tradicionales y por tanto sus intereses y objetivos siempre serán distintos. (Edwards y Hall 2017: 465-466)

Una posición a favor de las escuelas chárter colombianas, se puede encontrar en la investigación de Ángela López, Andrés Virgüez, Carolina Silva y Jaime Sarmiento, docentes de la Universidad Nueva Granada de Colombia, en donde demuestran que la desigualdad de oportunidades de aprendizaje es más pronunciada en escuelas públicas que en colegios concesionados. Para ello, los autores procesaron los resultados de las pruebas SABER de 21.102 estudiantes de escuelas públicas, entre los que se contaban los 25 colegios en concesión que operaban para el año en que se practicó esta prueba. Las áreas que se tuvieron en cuenta para medir los resultados de desigualdad en oportunidades educativas y en consecuencia determinar la calidad de la educación impartida en cada tipo de escuela, fueron matemáticas y lenguaje. Así las cosas, una vez efectuado el emparejamiento de variables como condición socio económica de los estudiantes, sexo, edad y nivel educativo de los padres, se encontró que las escuelas concesionadas equilibran condiciones preexistentes de los estudiantes, que afectan habitualmente sus procesos de formación y ofrecen oportunidades de aprendizaje que las hacen más efectivas que las escuelas públicas tradicionales en la obtención de resultados académicos. De esta forma, los autores concluyen que los colegios en concesión, se han constituido como una herramienta eficaz contra la inequidad educativa siendo “una alternativa que ha resultado efectiva para reducir la brecha educativa entre los estudiantes con circunstancias económicas desfavorables en Bogotá” (López, Virguez, Silva y Sarmiento 2017: 185)

El debate en torno a las chárter colombianas pese a su temprana implementación, considerando los casos de Chile y Estados Unidos, ha suscitado interés por parte de expertos en política educativa. El análisis normativo que desarrollamos en el presente apartado, evidencia lugares comunes en cuanto a los principios que rigen la implementación de los colegios concesionados en Colombia, de forma específica, en la ciudad de Bogotá. La equidad y la universalidad, se constituyen como los principales fundamentos normativos de las chárter colombianas. Sin embargo, algunos autores afirman que con este modelo, se han trasgredido estos principios. Autores como Ángel Pérez, Andreu Termes, Xavier Bonal, Antoni Verger, Adrián Zancajo, Donald Edwards y Stephanie Hall, cuestionan seriamente la equidad educativa en las escuelas concesionadas, afirmando, que no hay evidencia de que dichas escuelas ofrezcan mejores resultados que las escuelas públicas tradicionales. De igual manera, estos autores enfatizan, que principios como la gestión del personal docente, constituyen un punto de inflexión para los maestros de los colegios concesionados, al mantener relaciones laborales con precariedades contractuales que implican inestabilidad laboral mediante contratos a término fijo y salarios inferiores al de los maestros de escuelas públicas, junto con la imposibilidad de afiliarse a sindicatos lo que limita la negociación de condiciones laborales de forma colectiva e individual.

Andreu Termes, Xavier Bonal, Antoni Verger, Adrián Zancajo, Donald Edwards y Stephanie Hall, anteriormente citados, hacen referencia a los principios de selección escolar implementados al interior de las chárter colombianas. Siendo un rasgo

característico de las escuelas chárter en todos los casos analizados, estos principios de selección, generan escenarios de segregación escolar y por tanto, vulneran el derecho de libre elección de los padres, generando a su vez inequidad educativa.

De otro lado, también consideramos las posturas a favor de las chárter colombianas. Autores como Julián de Zubiría y Edna Bonilla, manifiestan que los colegios concesionados han demostrado buenos resultados en pruebas nacionales y mejoría en aspectos como repitencia y deserción escolar sobre las escuelas públicas tradicionales. Resaltan la importancia de las Asociaciones público privadas y concluyen, que las chárter colombianas son una muestra exitosa de dicho modelo educativo eliminando la burocratización de los procesos al interior de las escuelas, lo que ha generado mayores tasas de aprobación y acceso a la educación superior.

Por su parte Ángela López, Andrés Virgüez, Carolina Silva y Jaime Sarmiento, mediante su investigación, demostraron que los colegios concesionados pueden cerrar brechas de aprendizaje y pueden servir como herramienta para combatir condiciones preexistentes que obstruyan los procesos formativos de los estudiantes. De esta perspectiva, las chárter serían vistas como promotoras de principios normativos como la equidad y democratizadoras de la educación.

De acuerdo a las posiciones expuestas, es posible efectuar un análisis normativo de las chárter colombianas. Por un lado, los colegios en concesión se han constituido con la finalidad de ofrecer un servicio educativo de calidad a poblaciones vulnerables ubicadas en territorios donde la institucionalidad no había hecho

presencia. Algunos autores consideran, que han cumplido con este objetivo y otros los cuestionan, aduciendo a la ejecución de principios de selección escolar. Por otro lado, la calidad educativa, que es una de las consignas de las escuelas chárter, puede mostrarse como una prueba del éxito en los procesos formativos al interior de estas escuelas. Sin embargo, algunos autores desacreditan esta creencia y mantienen una posición crítica frente a este punto, en su concepto, no existen indicios que permitan afirmar que la educación suministrada por los colegios en concesión es superior a la de las escuelas públicas tradicionales.

El debate sobre los colegios concesionados en Colombia está abierto y es cierto que a la fecha no es posible establecer conclusiones concretas sobre este tema dada su reciente implementación y la paulatina implementación de estas escuelas en el país. Para el año 2020, en la ciudad de Bogotá, solo había 35 colegios en concesión, frente 380 escuelas públicas, lo que a todas luces representa un avance moderado de este tipo de escuela. Con los años, y a medida de que se aperturen mas colegios concesionados, se podrá explorar con mayor detalle el impacto del modelo chárter en la política educativa colombiana.

4.5. Aproximaciones a las reformas educativas neogestionarias en México y Argentina: el voucher educativo mexicano y las escuelas autogestionadas de San Luis.

Como complemento de los casos anteriormente planteados, a continuación realizamos una contextualización de dos escenarios que son relevantes para los

interesados en el tema de política pública educativa y en particular, las escuelas chárter y su implementación en América Latina.

Los casos de México y Argentina, si bien no gozan de la popularidad de los casos de Chile y Colombia, pueden resultar útiles para abordar la implementación de las chárter en América Latina o tentativas de implementación en determinados países.

De esta manera, en el caso mexicano figura la deducción del impuesto sobre la renta para el pago de colegiaturas en escuelas privadas implementada desde 2011, el cual, se asemeja en la práctica al uso del bono o voucher educativo. Por su parte, las escuelas autogestionadas de la Provincia de San Luis, son el caso más representativo de las chárter en Argentina, cuyo inicio se remonta a finales de la década de los noventa. Ambas iniciativas, han encontrado en sus respectivos contextos detractores y defensores del modelo de gestión propuesto, posturas que pondremos de relieve a continuación.

4.5.1. El voucher mexicano: la deducción de renta para pago de escuelas privadas.

El voucher o bono educativo, es uno de los sistemas de financiamiento más reconocidos y empleados por las reformas educativas neogerenciales. Popular en Chile en la década de los ochenta, y en Estados Unidos en algunos Estados, el bono educativo se presentó en México de una forma particular, esto es, mediante

deducciones a las declaraciones de renta de los contribuyentes. (Andere 2008: 10; Fernández Lozano: 2012: 47)

El primero en dar el paso, fue el presidente Vicente Fox, proponiendo durante su sexenio la implementación de este sistema de financiamiento educativo. No obstante, sectores de oposición y en especial, el sindicato nacional de trabajadores de la educación, dieron al traste con esta iniciativa. Posteriormente, en el año 2011, el gobierno de Felipe Calderón promulgó el Decreto presidencial mediante el cual, los mexicanos quedaron facultados para deducir de sus declaraciones del impuesto sobre la renta, los gastos de colegiaturas de educación preescolar, básica y media en escuelas privadas. (Fernández Lozano: 2012: 47)

La deducción educativa aplicada a las declaraciones de renta de los contribuyentes mexicanos, comprende al contribuyente mismo o integrantes de su núcleo familiar, dentro de los que se cuentan principalmente su cónyuge e hijos. Como se mencionó en el apartado anterior, uno de los requisitos para efectuar esta deducción es que la educación sea impartida por una escuela privada autorizada por la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, los montos de deducción varían de acuerdo al grado de escolaridad de la persona y están sujetos a los valores que anualmente determine la Secretaría Pública de Educación por alumno atendido. Esta iniciativa en palabras de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, le costó al Estado mexicano trece mil millones de pesos en 2011. (Cantú 2011: 1)

En la práctica, esta deducción tiene los mismos efectos que un bono educativo, toda vez que comprende los gastos de matrícula de los estudiantes matriculados en escuelas privadas. De hecho, la deducción del impuesto de renta por gastos educativos, es una modalidad de bono educativo cuya clasificación se denomina crédito fiscal, definido en palabras de Andere⁴³, de la siguiente forma: “La autoridad fiscal autoriza la deducción del impuesto sobre la renta a los gastos generados en la educación particular”. (Andere 2008: 9)

Esta iniciativa del gobierno mexicano, ha sido interpretada por algunos como un espaldarazo al sistema de escuelas privadas, en un escenario en donde el sector público de la educación, requiere de enorme atención e inversión. De acuerdo a lo anterior, se estima que un 63.8% de las deducciones del impuesto sobre la renta referente a gastos educativos, se realizan a las personas más ricas del país (primer decil de mayores ingresos). Esto en términos prácticos, resulto ser una iniciativa regresiva que benefició a las familias de altos ingresos, quienes son las que tienen la obligación de declarar renta en un escenario laboral caracterizado por una gran informalidad. Se calcula que alrededor de 2.400.000 de alumnos de familias mexicanas, cumplen con el perfil para ser beneficiarios del crédito fiscal, de los cuales el 80%, están matriculados en escuelas privadas. (Centro de Investigación Económica y presupuestaria 2018: 1)

⁴³ En su artículo titulado “El bono educativo y calidad de la educación”, Eduardo Andere efectúa una clasificación de las distintas modalidades de bono escolar. En total, realizó una definición de siete modalidades de bono escolar: ilimitado, limitado, limitado por sostenimiento, crédito fiscal, limitado por desempeño, control de precios y educación gratuita obligatoria. (Andere 2008: 8-9-10)

Otras estimaciones evidencian que el beneficio fiscal de deducción de renta por colegiaturas beneficia al 84.2 %, correspondiente a los dos deciles con mayores ingresos del país, frente al 0.10% de los dos deciles con los ingresos más bajos. Asimismo, este beneficio fiscal encuentra una limitante normativa, la cual consiste en que solo podrán ser beneficiarios de la deducción de renta por educación, aquellas personas que se encuentren vinculadas al sector de la economía formal que no hayan recibido becas para sufragar gastos de enseñanza en escuelas privadas. Naturalmente, en entornos de amplias precariedades laborales como el mexicano, en donde el empleo informal supera el 50% de la población en edad de trabajar, estas medidas resultan marginando amplios segmentos de la población. (Solís 2018: 1; Forbes 2020:1)

En este contexto, existen posturas encontradas sobre la implementación del bono educativo en México. El profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Fernando Bolaños Zarate, experto en educación, reconoce que si bien el voucher o bono educativo ha generado controversias respecto de su implementación en diversos países, en especial en aquellos en donde la escasez de recursos es pronunciada, no existe evidencia que permita inferir que dicho modelo de financiación sea perjudicial para los sistemas educativos. Desde su perspectiva, sería viable implementar los bonos educativos en el sistema escolar mexicano subsidiando la demanda y no la oferta, como se realiza actualmente. De igual forma, es necesario eliminar ciertos componentes del sistema escolar mexicano que a su juicio entorpecerían la implementación de dicho modelo de financiamiento, tales como, la imposibilidad de elegir escuela por fuera de la jurisdicción de la vivienda

del estudiante y la uniformidad en los planes de estudio, resultado de la fuerte monopolización del gobierno sobre los contenidos académicos. A su vez, la implementación del bono educativo en el contexto mexicano debe aplicarse sin ningún tipo de restricciones, es decir, eliminando los sistemas de selección en las escuelas y limitando su acceso a aquellos alumnos que no tengan recursos para sufragar sus gastos de matrícula en una escuela privada. (Bolaños Zarate 2014: 35-36-37)

La implementación del bono educativo no debe desestimarse en el sistema educativo mexicano, de acuerdo al profesor de la Universidad Autónoma de México y experto en política educativa, Alfonso German Jiménez de Sandi Valle. Sin embargo, desde su punto de vista, este modelo de financiamiento encontraría serias dificultades al momento de su implementación, dado que el diseño institucional de la política educativa mexicana sumado al fuerte déficit fiscal y problemas de carácter sistémico, como la corrupción, harían que el sistema de bonos fuese inviable e incrementaría las desigualdades sociales existentes. Para lograr una correcta ejecución del programa de bonos educativos en México, sería necesario implementar pruebas piloto en algunas regiones (en este punto coincide con Bolaños), con la participación de los gobiernos federal, estatales y organizaciones no gubernamentales, que aseguren una sana competencia mediante la creación de escuelas semiprivadas que garanticen la libertad de elección de los padres de familia. Siendo imperante la desigualdad social en México y contando con un alto grado de informalidad laboral y pobreza, el autor concluye que es necesario “un rediseño y redistribución de los recursos fiscales que permitan crear condiciones

propicias para la participación del sector privado y una mejor y cada vez más vigilante acción pública por parte de las organizaciones ciudadanas” (Jiménez de Sandi 2014: 47)

En la misma línea de Bolaños, el asesor y consultor mexicano en políticas públicas, Benjamín Chacón Castillo, considera la viabilidad del modelo de bono educativo en el sistema escolar mexicano y aduce que para ello, es necesario cumplir con ciertos presupuestos de carácter institucional. Advierte, que el sistema escolar mexicano, ha encontrado una fuerte resistencia en su sistema de financiamiento, el cual tiene como objetivo, subsidiar la oferta del servicio, lo que ha generado una considerable resistencia del servicio educativo a reinventarse y encontrar nuevos principios de gestión escolar. La implementación del bono educativo en el contexto mexicano, es factible bajo el cumplimiento de siete acciones: identificación de estudiantes de escasos recursos, aplicación del bono para pago de matrícula correspondiente a preescolar y educación básica, cubrimiento del 100% del costo de matrícula, que el transporte de los estudiantes se incluya dentro del subsidio, amplitud de portafolio escolar, autonomía de los centros educativos y veto a influencias de carácter político y sindical en la ejecución de esta política. Coincide con Bolaños y Jiménez de Sandi, que es necesaria la realización de una prueba piloto que demuestre la efectividad de dicha iniciativa, “para determinar su conveniencia o no, y si conviene bajo qué condiciones particulares puede servir bien”. (Chacón Castillo 2014: 34)

Conforme a las posturas anteriormente expuestas, Eduardo Andere, uno de los más reconocidos expertos en política educativa mexicana y comparada, asesor y

conferencista internacional, asume una postura crítica frente al sistema de bonos educativos mexicano. Andere, es enfático al mencionar, que dicha iniciativa no tendría un asidero real debido al gran déficit fiscal del país. Dentro de esta discusión, plantea el escenario hipotético en donde dicha política, podría implementarse a través de una modalidad limitada de voucher. Dicha modalidad, cubriría de forma parcial el costo de la matrícula de los estudiantes, lo que supondría que el valor restante tendría que ser cubierto por los padres de familia. Lo anterior, pondría en desventaja a grandes segmentos de estudiantes de las escuelas públicas, quienes quedarían rezagados por este sistema, al no tener la posibilidad de cubrir los saldos de matrícula generando así, entornos de marginalidad escolar a causa de la migración de alumnos a escuelas privadas. Asimismo, es de resaltar, que las escuelas privadas poseen mecanismos de selección estudiantil que por lo general, y como se ha mencionado en capítulos y apartados anteriores, emplean criterios socio-económicos para la admisión de los alumnos. Esto tiene una relación directa con principios normativos como la equidad educativa y la universalidad del servicio, pues serían dos fundamentos que a todas luces, resultarían siendo vulnerados. Por ello, más que apostar por un sistema de financiamiento que aliente la segregación estudiantil, es necesario invertir con contundencia en las escuelas públicas y la profesionalización de los docentes que permita suministrar a los estudiantes una enseñanza de calidad. (Andere 2008: 10-11)

La deducción al impuesto sobre la renta en México por gastos educativos, ha sido una iniciativa beneficiosa para un segmento pequeño de la población. Dadas las condiciones socioeconómicas del país, este bono educativo también llamado crédito

fiscal, solo ha beneficiado a un grupo particular de personas que tienen la posibilidad de matricular a sus hijos en escuelas privadas. De allí, que dicha iniciativa no se pueda catalogar como una implementación a gran escala del bono educativo, de conformidad con los criterios impuestos por la Ley, para obtener la categoría de beneficiario. Si bien, esta política no ha generado un cambio estructural en el sistema de financiamiento escolar, siendo eminentemente restrictiva, es evidente que beneficia a las escuelas privadas y las personas de más altos ingresos quienes se matriculan en ellas. La mayoría de estudiantes y familias mexicanas, no tienen más opciones que las escuelas públicas tradicionales adscritas a su respectivo domicilio, distinguidas por una fuerte centralización administrativa y curricular.

México se ha caracterizado por estar por debajo del promedio de la OCDE en las pruebas PISA, prueba de ello, son los resultados de las últimas evaluaciones efectuadas en 2018, en donde el promedio de lectura fue de 420/487, matemáticas 409/489 y Ciencias 419/489. En el contexto latinoamericano, México superó a países como Brasil y Colombia, pero sigue estando por debajo de Chile y Uruguay. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2019a: 5)

Bajo este contexto, es probable que en el futuro se presenten reformas a la política educativa mexicana, y dentro de ellas, se promueva la implementación del bono educativo a nivel nacional, lo cual, y a juicio de algunos expertos, supondría un gran costo para el país. Cabe la posibilidad también, de que el modelo chárter se implemente en un momento dado. Si bien es cierto, la fuerte centralización y sindicalización del sistema educativo mexicano es un gran obstáculo para la política

chárter, no es menos cierto que en países con un diseño institucional similar, como es el caso de Colombia, dicha política ha podido ejecutarse con moderado éxito. De manera que, el caso mexicano está sujeto a diversas variables que lo perfilan como posible candidato para la implementación de las escuelas chárter: déficit fiscal para financiar el servicio educativo, bajos promedios en pruebas internacionales de conocimiento, sistema educativo centralizado y escasas de escuelas que satisfagan la elección escolar de las familias mexicanas, específicamente, aquellas familias de escasos recursos que no tienen opciones de elegir más allá de la escuela ubicada en cercanías de su domicilio.

4.5.2. Las escuelas autogestionadas de la Provincia de San Luis: las escuelas chárter argentinas

Conocidas como las chárter argentinas, las escuelas autogestionadas de la Provincia de San Luis, fueron reconocidas como un modelo novedoso de gestión escolar a finales de la década de los noventa. Por aquellos años, en Argentina se presentaba un fuerte debate sobre la implementación de reformas educativas neogestionarias a nivel nacional y asimismo, se discutía la desregularización y descentralización del servicio educativo a nivel provincial. En este contexto reformista, la Provincia de San Luis, fue la primera y única jurisdicción de la federación que implementó la creación de este tipo de escuelas, naturalmente, con sus principios normativos distintivos. Las escuelas autogestionadas, fueron creadas mediante Decreto promulgado por el ejecutivo provincial, pues la iniciativa no pudo aprobarse mediante Ley, debido a la gran oposición que presentó en la legislatura,

especialmente, por parte de organizaciones de padres de familia, sindicatos y grupos universitarios. (Corti, Belén Godino y Luján 2016: 207-208)

En principio llamadas escuelas experimentales, las escuelas autogestionadas, están sustentadas en los mismos principios de las escuelas chárter. De manera que, cumplen con los principios esenciales de operación: operadores educativos privados, financiamiento estatal conforme al criterio de población atendida por medio de unidades de subvención escolar, régimen de personal docente independiente y renovación periódica sujeta a evaluaciones de rendimiento financiero y logros académicos. Pese a poseer la misma naturaleza de las escuelas chárter, es conveniente precisar los fundamentos subyacentes de las escuelas autogestionadas. Estos fundamentos, se refieren y difieren notablemente de las chárter norteamericanas, colombianas y chilenas, en tanto que las escuelas autogestionadas, no operan con sistemas de selección estudiantil y no es posible que exista el ánimo de lucro en su gestión. (Moschetti y Gotau 2016: 56)

En efecto, estas condiciones para su funcionamiento, fueron establecidas en la normatividad que regula a las escuelas autogestionadas, las cuales, en esencia, están orientadas por principios cooperativistas y asociativistas, de allí que uno de sus principios normativos más importantes sea la prohibición del ánimo de lucro en el ejercicio de sus actividades. El decreto provincial 2562 de 1999, que dio vida a esta escuelas, describe de forma puntual los presupuestos para la creación de estas instituciones educativas. De forma muy similar a las chárter estadounidenses, las

escuelas particulares subvencionadas chilenas y los colegios en Concesión colombianos, las las escuelas autogestionadas deben cumplir con determinadas instancias para poder operar. En este sentido, el primer paso es la adjudicación, la cual se realiza a través de concurso público organizado por el Ministerio de Educación provincial a cargo de un Comité evaluador, quien selecciona a los operadores que en este caso, son asociaciones civiles educativas sin fines de lucro. Luego de la selección efectuada por el comité evaluador, las asociaciones adjudicatarias tendrán vigencia de funcionamiento por un periodo de cinco años, el cual, puede ser prorrogado mediante la presentación a nuevo concurso. Dentro del proceso de adjudicación, la asociación civil deberá aportar su respectivo Proyecto Pedagógico Institucional, cuyo cumplimiento estará sujeto a un compromiso suscrito con el Ministerio de Educación y la comunidad. Por otra parte, el financiamiento de las escuelas autogestionadas está sujeto a la demanda de las mismas, es decir, a mayor número de estudiantes matriculados mayores serán las unidades de subvención escolar giradas a la escuela, que en efecto, tendrá absoluta discrecionalidad para la administración de estos recursos y la contratación de personal administrativo y docente. En cierto sentido, dicho sistema de financiamiento se asemeja al empleo de un bono educativo, un común denominador de las escuelas chárter. (Sosa 2016: 276; Moschetti y Gotau 2016: 59-60-61)

En 1999, se realizó el primer concurso por parte del Ministerio de Educación de la provincia de San Luis, en el cual, participaron veinticinco asociaciones civiles sin ánimo de lucro y se seleccionaron nueve adjudicatarios, de esta manera, iniciaron funciones las primeras escuelas autogestionadas de Argentina. Posteriormente, en

el año 2001, el Ministerio de Educación provincial convocó a un segundo concurso, en donde participaron más de cien asociaciones civiles y fueron seleccionados diez adjudicatarios. No obstante, el gobierno provincial dejó sin efecto dicha selección y a partir de allí las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis serían desmontadas gradualmente. (Pelayes 2011: 169-170; Feldfeber 2003: 929; Moschetti y Gotau 2016: 67)

Pese a las adversidades que la política de escuelas autogestionadas atravesó en el contexto institucional argentino, existe evidencia de que dichas escuelas por medio de acciones puntuales, han podido sobrevivir e impulsarse en la Provincia de San Luis, por medio de la conversión de escuelas desconcentradas (otro tipo de escuela pública) a escuelas autogestionadas de forma muy moderada. No obstante, se presenta una fuerte resistencia por parte de algunos actores, en especial, sindicatos de maestros y organizaciones de padres de familia, que conciben a las escuelas autogestionadas como un peligro para la educación pública, desde que la legislación provincial facultó dentro de su normativa al ejecutivo, para convertir escuelas públicas en escuelas autogestionadas conforme al artículo primero del decreto 2562 de 1999. En este contexto, valdría la pena resaltar algunas de las posturas frente a la implementación de este modelo escolar en argentina. (Feldfeber 2003: 935; Sosa 2016: 273-274)

Uno de los argumentos más frecuentes cuando se trata de la implementación de reformas educativas neogerenciales es la democratización y desregularización de los procesos educativos. En este sentido, principios de gestión como rendición de

cuentas, participación de la comunidad en la toma de decisiones, autonomía administrativa y académica son fundamentos rectores de la gestión escolar. Si bien, la política de escuelas autogestionadas responde a un profundo debate sobre la agenda de gobierno, que en su momento, se discutía a nivel provincial y nacional, no es menos cierto que la justificación para su implementación mantiene ciertos principios normativos de las chárter. Una de estos principios se refiere a la participación de los padres de familia y comunidad en general en el ejercicio de la gobernanza escolar. Respecto de las escuelas autogestionadas, existen inferencias descriptivas que permiten concluir, que dicha participación fue escasa y que en general, los mecanismos de participación ciudadana en los procesos educativos no cumplieron con las expectativas previstas, ya sea por falta de instrumentalización de dichos mecanismos por parte de los directivos docentes, ya sea también por un ideario cultural y administrativo impregnado en la gestión escolar tradicional que se transfiere de manera automática a este tipo de escuelas. De manera que, este tipo de escuelas no generó una mayor sinergia entre autoridades educativas y comunidad. (Jaimovich 2005: 6-7; Feldfeber 2003: 929; Yuli, Sosa y Araya 2004: 110; Sosa 2016: 274; Feldfeber, Jaimovich y Saforcada 2004: 12)

Otro de los principios rectores de la política chárter y que por razones de cobertura no pudo materializarse, fue la elección escolar de los padres de familia. La política chárter fuertemente influenciada por este principio, no tuvo oportunidad de desarrollarse en Argentina, debido a que, en primer lugar, se ejecutó solo en la provincia de San Luis y en segundo lugar, no se constituyeron un número significativo de escuelas que ofreciera una amplia gama de opciones a las familias

sanluiseñas. En consecuencia, la elección de los padres estaba sujeta a una necesidad imperiosa de matricular a sus hijos en aquellos sectores en donde la cobertura educativa fuese inexistente, de manera que la única opción para acceder al servicio educativo fueran las escuelas autogestionadas en esos territorios. Bajo esta perspectiva, no es posible argüir que la política chárter argentina generó un mercado educativo en estricto sentido, pues no existe una muestra estadísticamente representativa que permita establecer una competencia entre escuelas públicas tradicionales y escuelas autogestionadas, circunstancia que también excluye la constitución de segmentos poblaciones marginados por causa de migración de estudiantes producto de la implementación de este modelo escolar. Al no existir un mercado escolar que configure escenarios de competencia entre modelos de escuelas, se pone de manifiesto el limitado alcance de la política chárter en territorio argentino. (Fanzine 2006: 13-14-15; Jaimanovich 2005: 23-24; Gorostiaga 2011: 256; Moschetti y Gottau 2016: 63; Feldfeber, Jaimovich y Saforcada 2004: 5)

Teniendo en cuenta que la Provincia de San Luis representa el 1.1% de la matrícula estudiantil de Argentina, se presenta con mayor claridad los alcances de la política de las escuelas autogestionadas. De conformidad con los pronunciamientos expuestos con anterioridad, no es muy probable que el modelo escolar autogestionado se consolide en Argentina, principalmente, por falta de voluntad gubernamental y asimismo, por causa de los diversos actores que se han opuesto a su implementación desde la realización de la primera convocatoria de escuelas en 1999 en la Provincia de San Luis. Concebidas como una solución para suplir

necesidades educativas de sectores de población sin cobertura escolar, estas escuelas han actuado en el espectro educativo argentino de manera residual a nivel nacional y provincial, lo que no permite inferir un avance significativo de las reformas educativas neogerenciales en este país. (Ministerio de Educación y Deportes de la Republica Argentina 2017: 12)

En las pruebas PISA 2018, Argentina se posicionó por debajo de la media de la OCDE. Obteniendo una media general de 395, correspondiente al promedio de lectura 402/487, matemáticas 379/489 y ciencias 404/489, sobre el promedio general de la OCDE, el cual fue de 488. En este sentido, en comparación con otros países latinoamericanos, Argentina se ubicó por encima de Perú y Panamá y por debajo de países como Chile, México y Colombia. No obstante, en diagnóstico del Banco Mundial, Argentina no muestra variaciones significativas en la obtención de resultados en pruebas internacionales, situación que comparte con otros países como Brasil, Uruguay y Panamá. (Banco Mundial 2019: 1)

Conforme a lo expuesto anteriormente, se puede concluir, que la política chárter en Argentina se ejecutó de forma muy particular, focalizada y moderada. En primer lugar, esta iniciativa fue impulsada por el gobierno provincial de San Luis de manera rápida y con una fuerte oposición por parte de sindicatos de maestros y organizaciones de padres de familia. Por otro lado, las escuelas constituidas no fueron estadísticamente representativas, lo que no generó un escenario de competencia escolar con escuelas públicas tradicionales, presupuesto para la aplicación de los principios normativos del mercado educativo, entre estos, la libre

elección escolar la libre elección. De allí, que el principio de elección escolar, en donde mediante una amplia variedad de oferentes se pueda satisfacer las preferencias educativas de los padres, no aplique en este caso. Asimismo, los principios subyacentes de las escuelas autogestionadas hacen que se distingan de las chárter tradicionales considerablemente. Estos principios, referidos específicamente a la prohibición del ánimo de lucro y la exclusión de mecanismos de selección en estas escuelas, hacen que este modelo se distancie de ciertos aspectos claves de las chárter tradicionales. En este sentido, las escuelas autogestionadas, también se diferencian significativamente de los colegios en concesión colombianos y las escuelas particulares subvencionadas chilenas. De forma similar a los casos estudiados en el presente trabajo, la agenda educativa en argentina puede estar sujeta a diversas variaciones, sin embargo y como se resaltó en apartados anteriores, no es muy probable que el modelo chárter prospere a través de iniciativas aisladas como la promovida en la Provincia de San Luis, en donde la dinámica institucional tampoco permite la consolidación de políticas públicas por falta de consenso entre actores educativos.

CONCLUSIONES

La incorporación del modelo chárter en el contexto latinoamericano, específicamente en Chile y Colombia, ha tenido diverencias y semejanzas que permiten una interesante comparación. En el caso chileno, existían cimientos institucionales que crearon condiciones apropiadas para la implementación de este tipo de escuelas, debido a la amplia ejecución de un modelo radicalmente neoliberal en el país, desde el inicio de la dictadura en 1973. Las escuelas chárter se crearon en Chile, incluso, mucho antes de su aparición en Estados Unidos. Sin embargo, el financiamiento compartido, que es uno de los principios normativos distintivos de las chárter, se empezó a ejecutar en Chile en 1993. La dictadura de Pinochet, generó los estímulos necesarios para la consolidación de las escuelas particulares subvencionadas (chárter chilenas), cuyo modelo se mantuvo incólume con el advenimiento de la democracia y se afianzó progresivamente al modelo educativo chileno.

En Colombia, el escenario tenía algunas diferencias. Pese a un extenso historial de convulsiones de carácter socio-político, la política pública educativa formulada por sus gobiernos, tradicionalmente, ha favorecido al sector público. No existió en Colombia la implantación dictatorial de un modelo neoliberal, pero aún así, durante la década de los '90 la influencia neoliberal comienza a tener presencia, aunque con resistencia de algunos sectores. Así por ejemplo, un factor determinante es la existencia de sindicatos de maestros que en Colombia, han ejercido una gran oposición a las reformas educativas neogercenciales, mientras que, en Chile, la

dictadura atacó de manera violenta al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. De manera que las condiciones políticas permitieron que las reformas educativas neogerenciales en Chile, implementaran sus principios normativos con muy poca resistencia, mientras en Colombia existían factores de poder que obstaculizaron el avance de este modelo.

El debate sobre las escuelas chárter en el caso colombiano ha encontrado posturas divergentes, donde sobre todo los detractores de los colegios en concesión han realizado estudios y diagnósticos en profundidad. La segregación escolar y las precariedades contractuales de los maestros vinculados a colegios concesionados han sido ampliamente documentadas en los diagnósticos realizados por expertos. Con todo, al comparar los resultados académicos entre escuelas públicas y colegios concesionados, no se evidencian diferencias significativas, por lo que no es posible inferir una superioridad académica de las escuelas concesionadas sobre las públicas a partir de los datos por sí mismos. Se observa que en algunos aspectos como tasas de repitencia, retención y acceso a la educación superior, los colegios en concesión muestran mejores indicadores que las escuelas públicas, no obstante, esto ha sido explicado a partir de los perfiles socio-económicos de los estudiantes que integran cada tipo de escuela, pues las escuelas chárter son atractivas para un alumnado socialmente aventajado. En lo que concierne a principios de gestión como la eficiencia administrativa y manejo de recursos, los colegios en concesión suelen obtener mejores resultados, pues cuentan con márgenes de gestión mucho más amplios que los de las escuelas públicas y con recursos alternativos que permiten la adquisición de materiales didácticos y la programación de actividades

extracurriculares para los estudiantes. Sin embargo, vale la pena resaltar que los costos de operación de los colegios en concesión pueden aminorarse en virtud de la contratación del personal docente en forma precaria y con salarios inferiores, reduciendo así el personal durante los períodos de receso escolar.

Respecto de las escuelas particulares subvencionadas, la discusión en Chile se ha centrado especialmente en los principios de selección escolar aplicados por dichas instituciones. Existe una amplia corriente de opinión que ha destacado la nocividad de los principios de selección estudiantil en las escuelas particulares subvencionadas, pues reproducen escenarios de segregación social. En Chile, la institucionalización de las escuelas particulares subvencionadas ha generado así un sistema de relaciones estratificado entre la escuela y la comunidad. Por ello, las condiciones socio-económicas de los estudiantes se han convertido de hecho, en la práctica, en un requisito de admisibilidad implícito en las escuelas particulares subvencionadas y será muy difícil erradicar dicha interacción con recursos institucionales. La marginalidad estudiantil es un factor que debe abordarse desde lo político hasta lo social. La Ley de Inclusión escolar intentó erradicar estos principios de selección, no obstante, resta mucho tiempo para poder realizar una evaluación objetiva sobre sus resultados. En el caso chileno, las escuelas particulares subvencionadas no han obtenido resultados que permitan inferir mayor efectividad en los procesos de enseñanza que las escuelas municipalizadas, en este punto, la variable socio-económica, influye de manera considerable, pues en los eventos en que las escuelas particulares subvencionadas obtienen mejores

resultados, este hecho se puede explicar por las condiciones particulares de sus estudiantes.

De otro lado, las condiciones internacionales reducen las opciones para países como Chile y Colombia, que encuentran en organizaciones multilaterales orientación fiable para la reproducción de sus políticas educativas y la adopción de reformas. De esta forma, se suman factores externos e internos que fomentan y permiten la incorporación de reformas educativas neogerenciales en ambos casos.

El estudio demuestra un rápido ascenso y proliferación de escuelas chárter en Chile, mientras en Colombia su auge se ha efectuado bajo una dinámica más gradual. En Colombia, la iniciativa se presentó en la capital Bogotá y se ha exportado a otras ciudades sin tener una incidencia significativa sobre el sector de la educación pública, mientras en Chile desde 1981, ha existido un claro respaldo a este tipo de escuelas posicionándolas hegemónicamente. Una radiografía de cada política educativa, demuestra la similitud en sus principios normativos. Siguiendo con el esquema de capítulos anteriores, se podrían definir los fundamentos normativos subyacentes de ambos modelos, de la siguiente forma:

ESCUELAS CHARTER	RECONOCIMIENTO DE ESCUELAS	FINANCIAMIENTO	RÉGIMEN DE PERSONAL DOCENTE
ESTADOS UNIDOS	Licencias concedidas por un distrito estatal, una agencia especializada o en algunos casos, universidades.	Compartido	No existen esquemas de gestión pública.
CHILE	Se realiza mediante Resolución proferida por el secretario regional de educación.	Compartido	No existen esquemas de gestión pública.
COLOMBIA	Suscripción de contrato de concesión.	Compartido	No existen esquemas de gestión pública.

Fuente: elaboración propia.

Podría plantearse también una relación entre regímenes políticos e implementación efectiva de políticas públicas. El régimen autoritario chileno demostró una gran capacidad de ejecución de reformas educativas, desintegrando elementos ideológicos e institucionales del gobierno socialista de Allende. De manera que el ascenso de las escuelas particulares subvencionadas respondió a la enorme capacidad estatal para la institucionalización de principios normativos dentro de su agenda educativa, sin obstrucción alguna. La cohesión, eficiencia y efectividad en la formulación y aplicación de fundamentos normativos, es un rasgo distintivo del caso chileno. La dictadura chilena, sin oposición de ningún tipo, no estuvo expuesta a vetos institucionales, actores políticos o factores reales de poder que impidieran la materialización de iniciativas gubernamentales. De hecho, esta circunstancia podría explicar en gran medida el extraordinario crecimiento de este tipo de escuelas en Chile, superando incluso a Estados Unidos, creador del modelo. Es claro que, al existir una dinámica multinivel, el caso de las escuelas chárter en Estados Unidos está sujeto a una evaluación y formulación de observaciones de distintos actores, los cuales tienen un gran protagonismo en la ejecución de políticas educativas, es el caso de los Distritos y Estados federales, que cuentan con autonomía financiera y administrativa.

Colombia no ha atravesado en su historia por un régimen dictatorial. Se cataloga el régimen militar de Gustavo Rojas Pinilla como tal, sin que se hayan producido reformas estructurales al modelo educativo. Esto también se debe a que el mandato militar de Rojas, tuvo un periodo breve de cinco años que abrió paso al Frente Nacional.

Lo anterior permite establecer una relación causal entre regímenes dictatoriales y ejecución de reformas educativas. En la medida que no exista contrapesos al poder del gobierno, las políticas inscritas en su agenda se ejecutan con mayor rapidez y fuerza. Los gobiernos colombianos, siempre han contado con una oposición proveniente de sectores políticos de diferente ideología, por lo general, esta discusión siempre se ha circunscrito a la dicotomía entre conservadores (centro-derecha) y liberales (centro izquierda), y la presencia de sindicatos. En Chile, la dictadura mantuvo durante casi treinta años el control absoluto de las ramas del poder público

La integración de las reformas educativas neogerenciales, en ambos contextos, ha mantenido una diferencia sustancial. De cualquier manera, la apertura democrática en Chile no logró, ni intentó, el desmonte de las reformas educativas neogerenciales impuestas por la dictadura, sin embargo, los gobiernos democráticos sobrevivientes como el de Bachelet (2014-2018), han elaborado iniciativas como la Ley de Inclusión, para modificar algunos principios normativos de las reformas educativas neogerenciales en el ámbito nacional.

Así las cosas, se hace evidente que las reformas educativas neogerenciales, no avanzan con la misma velocidad en países democráticos, por cuenta de los diversos actores que intervienen en el establecimiento de la agenda educativa. Es el caso de Colombia, en donde pese a existir acciones tendientes a integrar y promover los principios normativos de las escuelas chárter, estas no han tenido un avance contundente, debido al modelo de educación pública que hasta el momento, ha tenido como referente la escuela pública de provisión estatal. Sin embargo, no hay

que subestimar el alcance y el avance de las escuelas chárter en territorio colombiano. Los dispositivos gubernamentales para la evaluación de las chárter colombianas, impuestos por las diversas administraciones del distrito de Bogotá y por los legisladores, solo han retrasado una iniciativa que a todas luces, bajo un ambiente de amplia mercantilización, tendrá grandes opciones de potenciar la incorporación de sus principios. La experiencia de las chárter bogotanas ha demostrado que la expansión de estas escuelas es lenta pero persistente.

Es importante tener en cuenta el discurso subyacente a la ejecución de reformas educativas neogerenciales. En ambos casos de estudio para la presente tesis, los modelos de escuelas chárter fueron impuestos argumentando que existen deficiencias inherentes a los modelos públicos de educación. Los diagnósticos de políticas públicas educativas, en los que se apoyan los partidarios del modelo gerencial, tienden a destacar la falta de cobertura junto con los descensos en la calidad educativa de las escuelas públicas. Esto permite a los gobiernos, formular principios normativos para la incorporación de escuelas chárter en sus respectivos contextos, bajo la premisa de que las mismas, complementarán la cobertura y elevarán la calidad educativa de las escuelas públicas tradicionales.

Haciendo referencia a la calidad educativa, a modo de información, los participantes en el debate utilizan datos referentes a resultados obtenidos por las escuelas particulares subvencionadas de Chile y los Colegios en Concesión de Colombia, comparando su rendimiento en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, con escuelas públicas tradicionales en ambos casos. Los datos son por supuesto interpretados según la perspectiva de los autores, pero a simple vista

y mediante el análisis de las argumentaciones, que consideran variables como número de escuelas y condición socio-económica de los estudiantes de las mismas, los partidarios de las escuelas chárter no han logrado presentar de manera consistente que las escuelas chárter hayan mejorado sustancialmente la calidad educativa de ambos países, sus posturas terminan generalmente fundadas en los aspectos puramente normativos que no son realmente susceptibles de medición, tal como la “libertad de elección.” Como observación final del presente trabajo y considerando la legitimidad que este tipo de reformas han adquirido a lo largo de los años, por su repetida implementación a cargo de gobiernos de diferente signo ideológico, enmarcadas por un discurso ampliamente reproducido por gobiernos, organizaciones internacionales y otros defensores del modelo, pensamos sin embargo que sería una apuesta menos arriesgada reforzar los sistemas públicos de educación a través de la inversión en escuelas públicas y un fortalecimiento de la confianza y prestigio de los profesionales educativos, maestras y maestros, adoptando principios normativos de modelos educativos públicos de provisión estatal como el finlandés, sin que ello implique una descontextualización regional de las reformas. Para terminar, en síntesis, el modelo neogerencial de las escuelas chárter es defendido por sus partidarios como un experimento valioso por su contribución hacia determinados valores, en particular la libertad de elección, pero no han logrado argumentar de manera convincente que no sea sino un experimento, al fin, cuyos resultados son aún inciertos.

RECOMENDACIONES

En el presente trabajo realizamos una descripción general de la política pública educativa de Chile y Colombia, estableciendo nexos de significación con los principios normativos de las reformas educativas neogerenciales, que fundamentan la ejecución del modelo chárter en ambos países. De la misma forma, pusimos de relieve el sistema chárter estadounidense, junto con la mención de los principales rasgos del modelo educativo finlandés (modelo público de provisión estatal por excelencia). Por ello, se hace preciso efectuar una serie de recomendaciones o puntos de referencia para la formulación de políticas públicas en los casos objeto de estudio. Con fundamento en el diagnóstico efectuado en el presente trabajo realizamos las siguientes recomendaciones:

Chile

- 1) Buscar compromisos políticos para dar impulso y consolidar iniciativas legislativas como la Ley de Inclusión que supervisen y combatan la aparición de medios informales para obtener lucro personal en las escuelas con financiamiento compartido.
- 2) Reforzar el sistema de escuelas públicas municipalizadas enfocando la inversión estatal en la creación y ampliación de las mismas.
- 3) Evitar la reproducción de escuelas particulares subvencionadas formulando a través de reformas legislativas que robustezcan los requisitos de acceso a subvenciones o eliminen de forma definitiva su crecimiento.

- 4) Reconocer en sentido amplio el papel que ejerce el Colegio de Profesores, asumiendo su naturaleza sindical y la importancia de este actor en la dinámica educativa chilena.
- 5) Ejercer un control riguroso a los sistemas de selección de las escuelas particulares subvencionadas que reduzcan notablemente la segregación social unificando criterios con las escuelas municipalizadas.
- 6) Realizar reformas estructurales al sistema de gestión docente de las escuelas particulares subvencionadas dignificando las condiciones laborales de los maestros brindándoles estabilidad laboral.
- 7) Afianzar el compromiso de las superintendencias de educación encargadas de efectuar las evaluaciones de rendimiento de las escuelas particulares que no obtengan buenos resultados de tal forma que se haga efectiva la clausura de aquellas cuyos sostenedores no cumplan con las metas fijadas.
- 8) Fomentar y promover un discurso institucional en defensa de la educación pública municipalizada contrarrestando el impacto mediático de los modelos educativos neogerenciales.

Colombia:

- 1) Fortalecer la inversión de las escuelas públicas bajo un enfoque regional que priorice necesidades locales.
- 2) Empoderar a las entidades territoriales en el diseño de estrategias pedagógicas y gestión de recursos disminuyendo el fuerte centralismo académico y administrativo ejercido por los gobiernos nacionales.

- 3) Reformar los sistemas de evaluación docente y ascenso de escalafón priorizando formación académica y experiencia para la obtención del mismo.
- 4) Fomentar el respeto por la labor docente por medio del discurso institucional de las autoridades educativas a todos los niveles.
- 5) Establecer diagnósticos puntuales sobre las experiencias significativas de escuelas públicas que hayan obtenido buenos resultados en su gestión académica y administrativa para replicar en otras escuelas bajo sus respectivos contextos.
- 6) Determinar los logros de los colegios en concesión valorando de forma objetiva su incidencia en la dinámica escolar del sistema público.
- 7) Realizar un seguimiento al crecimiento de los colegios en concesión en el ámbito nacional efectuando los controles institucionales dispuestos para ello.

BIBLIOGRAFIA

Acuña, Henry, y Camilo Acuña. 2014. "Un modelo educativo basado en confianza y responsabilidad". *Ciencia y poder aéreo. Revista Científica de la Escuela de Postgrados de la Fuerza Aérea Colombiana*, 9(1): 193–200.

Aedo, Cristian y Claudio Sapelli. 2001. "El sistema de vouchers en educación una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile". *Estudios Públicos 82 (otoño)*: 35-82.

Agencia de calidad de la Educación. 2017. "Informe de Resultados PISA 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile".

Aguinaga López, Sara. 2017. *¿Qué podemos aprender del sistema educativo finlandés? La formación del profesorado*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

Aho, Johanna. 2018. *Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato (LOPS 2015) opiniones de los profesores y estudiantes de español*. Universidad de Turku.

Alaniz, Claudia. 2008. "La influencia del extranjero en educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás". *Casa del Tiempo*, 1(9): 9-15.

Alarcón, Catherine, y Luis Ajagan. 2015. "Historia de los fundamentos del sistema educacional chileno: las tendencias histórico-culturales durante el siglo XX". *Paideia*, 56: 73-95.

Alcaldía Mayor de Bogotá. 2003. "Bogotá para vivir 2001-2003. Informe de cumplimiento de compromisos del plan de desarrollo".

Alcaldía Mayor de Bogotá. 2006. "Estadísticas del Sector Educativo de Bogotá 2005 y Avances 2006". Secretaria de Educación. Subdirección de Análisis sectorial.

Alcaldía Mayor de Bogotá. 2017. "Plan sectorial 2016 – 2020. Hacia una ciudad educadora". Secretaría de Educación del Distrito.

Alcaldía Mayor de Bogotá. 2018. "Aprendizajes y retos de los colegios en concesión en Bogotá. Resultados de investigación en educación con los ejes temáticos del plan sectorial de educación".

Alonso, Jairo. 2014. "La evolución del proceso de privatización de la educación". *Educación y Ciudad*, 27: 51-60.

Álvarez Gallego, Alejandro. 2001. "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?" *Revista Iberoamericana de Educación*, 26: 35-58.

Álvarez Jiménez, Gemma. 2014. *El sistema educativo finlandés: modelo para la política educativa de Catalunya*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Almonacid, Claudio. 2004. "Un cuasimercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile". *Revista de educación*, 333: 165-198.

Almonacid, Claudio. 2008. *La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Andere, Eduardo. 2008. "El bono educativo y la calidad de la educación". *Política Educativa*. *Educación* 2001: 7-11. Disponible en: http://www.eduardoandere.info/uploads/1/2/0/7/120778765/num_154_el_bono_educativo_y_la_calidad_de_la_educacion.pdf

Ascolani, Adrian. 2008. "Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos". *Educação*, 31(2): 139-156.

Arévalo, Melquin., y Jhon Rodríguez. 2012. "Educación y Poder en Colombia durante el siglo XIX". *PAIDEIA Sur Colombiana*, 7: 52-64.

Arveseth, Lucinda. 2014. *Friedman's school choice theory: the chilean education system*. Utah: Utah State University.

Arvon, Robert. 1978. "Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974". *Revista Colombiana de Educación*, 1: 1-30.

Asociación Distrital de trabajadores y trabajadoras de la educación [ADE]. 2016. "¿Cómo afectará el cambio del Sistema General de Participaciones a los maestros?" Disponible en <http://www.adebogota.org/index.php/comisiones/asuntos-juridicos/4789-como-afectara-el-cambio-del-sistema-general-de-participaciones-a-los-maestros>.

Ayala-García, Jhorland. 2015. "Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia". *Banco de la Republica*, 217: 1-32.

Aziz dos Santos, Cristina. 2018. "Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile". *Nota técnica Nº 2. LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bachelet, Michelle. 2015. "Bachelet celebra aprobación de la Reforma y pide calma y confianza a apoderados de colegios particulares subvencionados". *El Mostrador*. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/01/27/bachelet->

celebra-aprobacion-de-la-reforma-y-pide-calma-y-confianza-a-apoderados-de-colegios-particulares-subvencionados/

Ball, Stephen y Joudell, Debora. 2007. *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Banco Interamericano de Desarrollo. 2016. “Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano”. División de Educación.

Banco Mundial. 1987. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política*. Washington, DC.

Banco Mundial. 1992. “Educación primaria. Documento de política del BM”. Washington D. C.

Banco Mundial. 1994. “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”. Serie: El desarrollo en la práctica. Washington, D. C.

Banco Mundial. 1996. “Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial”. Washington D. C.

Banco Mundial. 2000. “Estrategia sectorial de educación”. Grupo del Banco Mundial, Red sobre Desarrollo Humano. Washington D. C.

Banco Mundial. 2011. “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Washington D. C.

Banco Mundial. 2019. “¿Qué lecciones nos dejan los últimos resultados de PISA 2018 para América Latina?”. En <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/que-lecciones-nos-dejan-los-ultimos-resultados-de-pisa-2018-para-america-latina>

Banco Mundial. 2020. “Gasto público en educación, total (% del PIB) – Finland”. En: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=FI>

Barrera, Felipe, Maldonado, Darío, y Catherine Rodríguez. 2012. *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Beber, Diana, y Marjaana Laaksonen. 2013. “Enseñanza de ELE a nivel universitario en un país bilingüe: El caso de Finlandia”. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE, edición limitada: 229-238*.

Beech, Jason. 2007. “La internacionalización de las políticas educativas en América Latina”. *Pensamiento Educativo*, 40(1): 153-173.

Bellei, Cristian, González, Pablo, y Juan Valenzuela. 2010. “Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional”. En: file:///C:/Users/Admin/Downloads/otros_infografiaEP_Fortalecer.pdf

Bellei, Cristian y Carolina Trivelli. 2014. "Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile". *Documento de Trabajo CIAE, N°12*.

Bello, María Eugenia. 2001. “Reformas y políticas educativas en América Latina”. *Acción pedagógica*, 10: 14-25.

Bello, Luis. 1986. "La problemática de la instrucción pública y la propuesta del partido republicano en 1915". *Anuario colombiano de historia social y de la cultura, Universidad Nacional*: 189-208.

Beltrán, Yolima, Vargas, Angela, y Yexica Martínez. 2015. "El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión". *Avances y retos. Educ*, 18(1): 62-75.

Bernal, Antonio y Antonio Cárdenas. 2017. "Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal". *Educación XX1*, 20 (2): 73-94.

Black, Derek. 2013. "Charter Schools, Vouchers, and the Public Good". *Wake Forest Law Review*, 48: 445-488.

Blanco, Agustina, Catalano, Natalia y Paola Llinas. 1999. *La Escuela protagonista: una propuesta para dotar de autonomía a las escuelas*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Blom, Heikki. 2016. "Las condiciones de la evaluación interna en Finlandia". *Aula*, 249: 67-68.

Bolaños Zarate, Fernando. 2014. *Voucher Educativo: educación básica, México*. México: Centro de Investigación y docencia económicas, A.C. En: <http://mobile.repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/454/127779.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bonal, Xavier. 2002. "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la Agenda del Banco Mundial para América Latina". *Revista Mexicana de investigación educativa*, 64 (3): 3-35.

Bonilla-Molina, Luis. 2016. "Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias". *VientoSur*, 147: 92-101.

Bruns, Barbara, Filmer, Deon y Harry Patrinos. 2011. *Making schools work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington D.C., Estados Unidos: Banco Mundial.

Buras, Kristen. 2011. "Race, Charter Schools, and Conscious Capitalism: On the Spatial Politics of Whiteness as Property (and the Unconscionable Assault on Black New Orleans)". *Harvard Educational Review*, 81(2): 296-330.

Cáceres, Elsa. 2011. *Reformas educativas latinoamericanas. Análisis del impacto sociopolítico de las Reformas Educativas en la década de los noventa en Argentina, Chile y Uruguay*. Madrid, Editorial Académica Española.

Canan, Silvia. 2017. *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf

Canales, Manuel, Bellei, Cristian, y Víctor Orellana. 2016. "¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado". *Estudios Pedagógicos XLII*, 3: 89-109.

Cannata, Marisa y Roberto Peñaloza. 2012. "Who are charter school teachers? Comparing teacher characteristics, job choices, and job preferences". *Education Policy Analysis Archives*, 20(29): 1-21.

Cano Acosta, María. 2017. *El neoliberalismo en las políticas educativas distritales puestas en marcha durante la administración de Gustavo Petro (2012-2015)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

Cantú, Ricardo. 2011. "Deducibilidad de colegiaturas". Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. México. En: <https://ciep.mx/deducibilidad-de-colegiaturas/>

Carabaña, Julio. 2016. "El éxito de PISA y el poder de las clasificaciones". *Con-Ciencia Social*, 20: 157-163.

Cariman, Braulio. 2015. "Reforma Educacional en Chile, Miedo y Hegemonía". *Políticas Públicas*, 7 (2): 3-11.

Carnoy, Martin, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian, y Enrique Martínez. 2004. *Las reformas educativas en la década de 1990; un estudio comparativo de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Carnoy, Martin. 1999. *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris, Francia: UNESCO

Carpio Aznar, Marina. 2013. *Las raíces del neoliberalismo en los Estados Unidos*. Universidad de Barcelona.

Castillo, Patricia, González, Alejandra e Ismael Puga. 2011. "Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados". *Estudios Pedagógicos*, 1: 87-206.

Centro de Estudios de políticas y Prácticas en Educación [CEPPE] Universidad Católica. 2014. "Financiamiento de la Educación en Chile: ¿Quién debe pagar?" *Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena*: 5-53.

Centro de Investigación Económica y presupuestaria. 2018. "La deducción en colegiaturas fue un regalo básicamente para las clases más altas de México: CIEP". México. Disponible en: <https://ciep.mx/la-deduccin-en-colegiaturas-fue-un-regalo-basicamente-para-las-clases-mas-altas-de-mexico-ciep/>

Centro Nacional de Estadísticas Educativas. 2019. "Public Charter School Enrollment". En: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgb.asp.

Centro Nacional de Estadísticas Educativas. 2020. "Digest of education statistics". En: https://nces.ed.gov/programs/digest/2018menu_tables.asp.

Cicioni, Antonio. 1998. *El movimiento de las charter schools. Una Amenaza y una Oportunidad para la Educación Pública Argentina*. Área de Educación. CEDÍ. Fundación Gobierno y Sociedad.

Cifuentes, José y Aura Camargo. 2016. "La historia de las reformas educativas en Colombia". *Cultura Educación y Sociedad* 7(2): 26-37.

Colectivo Baltasar Gracián. 2013. "Los procesos de privatización de la enseñanza". *Témpora*, 16: 13-34.

Colegio de Profesores de Chile. 2006. "La crisis del sistema educativo chileno: diagnóstico y propuestas ¿Qué es lo que los estudiantes han puesto al debate nacional? una crisis de calidad, inequidad y segmentación social". *Directorio nacional Colegio de Profesores de Chile: 1-35.*

Coluccio, Angelo, Muñoz, Camilo y Rodrigo Ferrer. 2016. "Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes". *Salud & Sociedad, 7(1): 98-111.*

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2019. *Financiamiento de la enseñanza y la educación y formación técnica y profesional en América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas.

Congreso de la República de Colombia. 1994. "Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación". En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Congreso de la República .2001. "Ley 715, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros".

Congreso de la República de Colombia. 2015. "Ley 1753, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país". En: <https://www.colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>.

Constitución de Finlandia. 1999. En:

<http://roble.pntic.mec.es/jmonte2/ue25/finlandia/finlandia.pdf>.

Contraloría General de la Republica. 2004. “Informe de auditoría gubernamental con enfoque integral modalidad abreviada Secretaria de Educación de Bogotá vigencia 2003. Sector educación, cultura, recreación y deporte”.

Coraggio, Jose. 1995. “Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”. *Seminario del Banco Mundial, Brasil*: 28-30.

Cornejo, Juan. 2012. “Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52): 15-37.

Corti, Ana María, Belén Godino, Carmen y María Luján Motiveros. 2016. “La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades”. *Revista Colombiana de Educación*, 70: 287-304.

Corvalan, Javier, Elacqua, Gregory, y Felipe Salazar. 2009. *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Constitución de la República de Chile. 1980.

Constitución de la Republica de Colombia. 1991.

Cruz, Nicolás. 2004. "Una visión de los estudios secundarios". *Revista de Educación. Edición, 315: 38-44.*

Cubillos, Marcela. 2019. "Desde implementación de Ley de Inclusión se registra brusca caída en la creación de colegios particulares subvencionados". *Grupo de Diarios América*. En: <http://gda.com/detalle-de-la-noticia/?article=3989854>

Chacón Castillo, Benjamín. 2014. *Voucher educativo, opiniones encontradas y viabilidad de su implementación en el sistema educativo mexicano*. México: Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.

Chaves, Ana, Castro Julieta, García Jacqueline, Espeleta Annia y Susanne Muller. 2016. *Modelos de Formación Docente de Educación Secundaria: análisis y propuesta*. Universidad de Costa Rica: Facultad de Educación.

Chaves, Ricardo, Parra Viviana, y Mijail Villagra. 2011. *Reflexiones sobre la desmunicipalización*. Universidad de Chile: Facultad de Economía y Negocios.

De Zubiría, Julián. 2019. "19 años después habrá nueva generación de colegios por concesión". *El Tiempo*. En: <https://www.eltiempo.com/bogota/habra-nueva-generacion-de-colegios-por-concesion-en-bogota-341500>

De Zubiría, Julián. 2020. "¿Será viable la transformación pedagógica en Bogotá?" *Pensar la ciudad, 3: 1-2.*

Delgado, Martha. 2014. *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Departamento de Educación de Estados Unidos. 2017. "Charter Schools Program State Educational Agencies (SEA) Grant". *LAWS & GUIDANCE*. En: <https://www2.ed.gov/programs/charter/index.html#program>.

Departamento Administrativo Nacional de estadística. 2019. "Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)". En: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf.

Díaz, Jonathan. 2012. "Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual". *Revista Atlántida: revista canaria de ciencias sociales*, 4: 191-212.

Díez, Enrique. 2010. "La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación". *REIFOP*, 13(2): 23-38.

Dirección de Presupuestos del gobierno de Chile [DIPRES]. 2019. "Proyecto de ley de presupuestos para el año 2019 cuadro comparativo analítico años 2018 – 2019". En: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-179069_doc_pdf.pdf

Dirección Nacional Finlandesa de Educación. 2007. "Sistema educativo de Finlandia". En: https://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf.

Donahoo, Saran. 2001. "Perspectivas sobre las escuelas charter: Una reseña para padres de familia". ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.

Donoso Díaz, Sebastián, Frites Camilla Claudio y Moyra Castro Paredes. 2014. “Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2): 1-18.

Duncan, Arne. 2016. “The Myth of the Miracle School”, en <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/08/the-myth-of-the-miracle-school/497942/>

Eagleburger, Scott. 2015. *Statutory Report Series Legislative Report on Charter Schools 2013-2014*. Wisconsin Department of Public Instruction.

Edsource. 2005. “Información Sobre las Escuelas Charter en California”. Recuperado de <https://edsource.org/wp-content/publications/CharterQASpan05.pdf>.

Edwards, Donald, y Stephanie Hall. 2017. “Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia”. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164): 442-468.

Edwards, Donald y Andreu Termes. 2019. “Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter”. *Revista Colombiana de Educación*, 76: 91-116

Elacqua, Gregory, Hincapié Diana, Vegas Emiliana, Alfonso Mariana, Montalva Verónica, y Diana Paredes. 2018. *Profesión: Profesor en América Latina, ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.

Enkvist, Inger. 2010. "El éxito educativo finlandés". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3): 49-67.

Erazo, María. 2008. "Construcción de la nación colombiana". *Rhec No. 11*: 33-52.

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE]. 2016. "Nuestra Historia: La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación". En: <https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos/historia.html>.

Feldfeber, Myriam 2003. "La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina", *Educação & Sociedade*, 24(84): 923-943.

Feldfeber, Myriam, Jaimovich Analía y Fernanda Saforcada. 2004. "Políticas Públicas de Privatización: Una mirada a la experiencia de las Escuelas Autogestionadas de San Luis", *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 12(47): 1-18.

Fernández Batanero, José. 2004. *Comunidades de aprendizaje y escuelas chárter: posibles marcos de referencia para llevar la inclusión a la práctica educativa?* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fernández Lozano, José Antonio. 2012. "La escuela chárter y el bono educativo en la escuela de educación básica". *Visión Educativa IUNAES*, 5(12): 44-50.

Ferraro, Agustín. (2009). *Reinventando el estado: por una administración pública democrática y profesional en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Fischer-Bollin, Peter. 2008. *Los Sindicatos Docentes y las reformas educativas en América Latina*. Programa Políticas Sociales en América Latina (SOPLA). En <http://www.kas.de/wf/doc/6792-1442-4-30.pdf>.

Fondo Monetario Internacional. 2018. "El FMI: Datos básicos". Ficha técnica. En: <https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance>.

Forbes. 2020. "Empleo informal en México alcanza a más del 51% de la población en edad de trabajar". México. En: <https://www.forbes.com.mx/economia-empleo-informal-en-mexico-crece-4-1-durante-la-pandemia/>

Franzini, Alejandra .2006. "La experiencia de las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis". En https://www.researchgate.net/publication/242675230_La_experiencia_de_las_escuelas_Autogestionadas_de_la_provincia_de_San_Luis

Fundación empresarios por la educación. 2018. "Ideas para tejer: reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018". *Empresarios por la educación*.

Fundación Terram. 2011. "Propuesta de reforma de la educación chilena". En: <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/Propuesta-Educacio%CC%81n-2013-Terram.pdf>.

Fundación SURA y Red Latinoamericana de Organizaciones de la sociedad civil por la educación. 2018. "Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina". En https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2019/05/Aprender_Es_Mas_vr_2019.pdf

Friedman, Milton. 1955. "The Role of Government in Education". *Rutgers University Press*.

García Ruiz, María. 2010. *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones*. Consejería de Educación Comunidad de Madrid.

García, Barbara. 2005. "La educación en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público". *Rhela*, 7: 217-238.

García, Teresa. 2010. "La mercantilización de la educación". Monográfico de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(13): 16-21.

García, Miguel, Torres Camilo y David Zuluaga. 2014. "Calidad y costos en la educación en Colombia, mirada a colegios públicos, privados y en concesión". *Isocuanta: Resultados de investigación formativa*, 4(2): 37-44.

García Retana, José Ángel. 2011. "Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3): 1-24.

Gentili, Pablo, Suárez Daniel, Stubrin Florencia, y Julián Gindin. 2005. "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina". In G. Frigerio, & G. Diker (Ed.), *Educar: Ese acto político* (pp. 107-125). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Gleason, Philip, Clark Melissa, Clark Tuttle Christina, y Emily Dowyer. (2010). "The Evaluation of Charter School Impacts". U.S. Department of Education.

González, Rodrigo. 2017. "Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada". *Centro de Estudios del Ministerio de Educación. El primer gran debate de la Reforma Educacional: LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR: 48-91.*

González Trujillo, Edgar. 2016. *Análisis de la alianza público-privada, colegios en concesión, como estrategia del sistema educativo público en la ciudad de Bogotá.* Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Pontificia Universidad Javeriana.

Gorostiaga, Jorge M. 2011. "Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales", *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27(2): 249-264.*

González-Vázquez, Octavio. 2015. "Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad". *Ra Ximhai, 11(4): 413-423.*

González, Alicia y Cervantes, José. 2014. "Los organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO) y sus políticas educativas: una evaluación del caso México 1992-2012". *Internacionalización y educación superior.*

Gorostiaga, Jorge y Mónica Pini. 2004. "Nuevos modelos de gobierno local: entre lo local y lo global". Ponencia presentada en la XIII jornadas Argentinas de Historia de la educación. Buenos Aires.

Gripenberg, Martin, y Emilio Lizarte. 2012. "El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA". *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3: 14 – 24.*

Guerrero, Gerardo, y Margoth Andrade. 1998. "Aspectos generales de la educación durante el periodo del Liberalismo radical". *Revista Historia de la educación colombiana*, 1(1): 155-162.

Guiamet, Maite. 2012. "Las escuelas por concesión de Bogotá, una muestra de las políticas neoliberales en educación". VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Hayek, Friedrich. 1988. *Los fundamentos de la Libertad*. Unión Editorial.

Hayes, Dennis. 2016. "El mito de la educación finlandesa: todo lo que no te contaron sobre su éxito". El Confidencial. En: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-05-18/mito-educacion-finlandesa-exito_1201353/

Heller Sahlgren, Gabriel. 2015. *Real Finnish Lessons: The true story of an education superpower*. Centre for Policy Studies.

Hernández Osorio, Carlos. 2016. "Viene la segunda ola de colegios en concesión para Bogotá". El Espectador. En: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/viene-la-segunda-ola-de-colegios-en-concesion-para-bogota/>

Instituto de estudios urbanos. 2015. "Evaluación de impacto de los colegios en concesión de Bogotá D.C. Documento Informe final de resultados de la evaluación de impacto y análisis de costo beneficio". Universidad Nacional de Colombia.

Izumi, Lance. 2008. "What works: inside model charter schools". *Center on Innovation & Improvement: 1-9*.

Jaimovich, Analía. 2005. "Descentralización de la gestión escolar. Un estudio sobre el proyecto Escuela Ciudadana en Porto Alegre (Brasil) y el proyecto de Escuelas Autogestionadas de San Luis (Argentina)". Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. 2005, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/2005/demojov/jaimo.pdf>

Jiménez de Sandi, Alfonso. 2014. *El financiamiento de la educación en México. ¿Es el bono escolar la solución?*. México: Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.

Juárez, Diego. 2012. "Educación rural en Finlandia: experiencias para México". *Revista de Investigación Educativa*, 15: 140-154.

Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas. 2014. "La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en la Reforma Educativa". *Argumentos*, 27(74):155-160.

Julkunen, Ilse. 2007. "El abandono escolar prematuro en Finlandia ¿un problema resuelto?" *Revista de estudios de juventud*, 77: 123-137.

Krawczyk, Rut y Vera Vieira. 2007. "Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México". *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2: 59-80.

Labaraca, Amanda. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile.

Ladd, Helen. 2019. "How charter schools threaten the public interest". *Journal of Policy Analysis and Management*, 38 (4): 1063-1071.

Lecaros, Miguel. 2013. "Los orígenes de la educación en el Reino de Chile". *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 1: 7-25.

Leher, Roberto. 2009. *Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil*, en Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher y Florencia Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Rosario: CLACsO/Homosapiens Ediciones.

Liebfried, Stephan y Kerstin Martens. 2009. "PISA: Internacionalización de la Política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE?" *Profesorado*, 13(2): 1-11.

López Guerra, Susana y Marcelo Flores. 2006. "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1): 1-15.

López, Ángela, Virgüez Andrés, Silva Carolina y Jaime Sarmiento. (2017). "Inequality of opportunity in the public education system of Bogota, Colombia". *Lecturas de Economía*, 87: 165-190.

Loubet-Orozco, Roxana, y Adela Morales. 2015. "Formación de capital humano para el crecimiento económico en Sinaloa". *Ra Ximhai*, 11(3): 47-61.

Lozano, José Antonio. 2012. "La escuela charter y el bono educativo en la escuela de educación básica". *Visión Educativa IUNAES*, 5(12): 44-50.

Malagón Pinzón, Miguel. 2006. "La regeneración, la constitución de 1886 y el papel de la Iglesia Católica". *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 11: 1-13.

Mallama, Gabriel. 2014. *Gestión educativa en Colombia: un análisis desde la política educativa pública*. Universidad Pedagógica nacional: Departamento de Posgrados.

Manno, Bruno. 2006. *Las escuelas chárter y la idea de consecuencias vinculadas a la accountability agregando valor al desempeño de la enseñanza*, en *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, CORVALÁN, Javier y MCMEEKIN, Robert W., Editores, <http://www.rinace.net/biblio/Accountability%20Corvalan.pdf>.

Mansilla, Juan. 2018. "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 (31): 189-209.

Martiné, Eduardo, Tello Cesar, y Jorge Gorostiaga. 2008. "Globalización y reforma educativa en América Latina: Una discusión inacabada", en *Educere*, 12 (43): 759-765.

Martinic, Sergio. 2017. "La evaluación y las reformas educativas en América Latina". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3): 31-43.

Meisel, Adolfo, y Julio Romero. (2017). "La mortalidad de la Guerra de los Mil Días, 1899-1902". *Cuadernos de historia económica y empresarial*, 43: 1-14.

Melgarejo, Xavier. 2015. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Ministerio de Educación de Finlandia. 2008. "Educación y Ciencia en Finlandia". En: <https://www.julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78935/opm42.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación de Chile. 1991. "Ley 19070. Aprueba estatuto de los profesionales de la educación".

Ministerio de Educación de Chile. 2008. "Ley 2048. Establece Ley de subvención escolar preferencial".

Ministerio de Educación de Chile. 2009. "Ley 20370. Establece la Ley general de educación".

Ministerio de Educación de Chile. 2010. "Decreto Supremo 315. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media".

Ministerio de Educación de Chile. 2015. "Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado".

Ministerio de Educación de Chile. 2017. "Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016. Centro de estudios MINEDUC".

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2002. "Decreto 3020, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal

docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones”. En https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2019. “Circular 0019. Precisiones sobre la implementación de la jornada única en los establecimientos educativos oficiales”. En https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356253_recurso_normatividad.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2020. “Funza es reconocida como Entidad Territorial Certificada en Educación”. En <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/378324:Funza-es-reconocida-como-Entidad-Territorial-Certificada-en-Educacion>.

Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. 2017. “Principales cifras del sistema educativo nacional”. En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>

Ministerio de Hacienda de Chile. 1980. “Decreto Ley 3476. Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el estado”.

Miñana Blasco, Carlos, y José Rodríguez. 2002. “La educación en el contexto neoliberal”, en RESTREPO BOTERO D.I., (Ed.) La falacia neoliberal. *Crítica y alternativas*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 285-321.

Molina, María Antonieta. 2011. *La E.N.U. y los conflictos de la política educacional del Gobierno de Allende. Una mirada republicana*. Universidad de Chile Facultad de filosofía y humanidades: Departamento de filosofía.

Mora Toscano, Oliver. 2005. "Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral". *Apuntes Del Cenes*, 25(40): 249-262.

Moreno, Paula. 2018. *Cómo aprenden los estudiantes en Finlandia*. Universidad de Cantabria.

Moschetti, Mauro y Veronica Gottau. 2016. "De las rocallosas a los andes: el experimento de escuelas chárter en el contexto político argentino". *Educação & Sociedade*, 37 (134): 55-72.

Nelson, Howard, Muir Edward y Rachel Drown. 2000. "Venturesome Capital: State Charter School Finance Systems". U.S. Department of Education.

Neves, Claudia. 2008. "Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: Análisis crítico y comparativo". *Revista Europea de Formación Profesional*, 45: 78-98.

Niemi, Hannele. 2015. "Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico". *Psychology, Society and Education*, 7(3): 387- 404.

Nuñez, Ivan. 1997. "Historia reciente de la educación chilena". En <http://historiaeducacion.tripod.com/id7.html>.

Oliva, María Angélica, y Felip Gascón. 2016. "Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile". *Cadernos Cedes*, 36(100): 301-318.

Oreja, María, y Susana Vior. 2016. "La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)". *Journal of supranational policies of education*, 4:18-37.

Orellana, María Isabel. 2009. "Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina". Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Orfield, Gary, y Jongyeon Ee. 2017. "Our Segregated Capital An Increasingly Diverse City with Racially Polarized Schools". Civil Rights Project. En <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/our-segregated-capital-an-increasingly-diverse-city-with-racially-polarized-schools>.

Organización de Estados Iberoamericanos. 1993. "Evolución histórica del sistema educativo". Sistemas educativos nacionales. Colombia.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2004. "Revisión de políticas nacionales de educación". París.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2014. "Resultados de PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben".

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2015. “Política educativa en perspectiva 2015 Hacer posible las reformas”. Fundación Santillana. España.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2016. “Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia”.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2017. “Activos con América Latina y el Caribe”.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2017a. “Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias”.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2019. “Education at a Glance 2019”. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. 2019a. “Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) pisa 2018 – Resultados”. Nota País. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf.

Pardo, Miguel. 1998. “El plan de estudios del general Santander (1826): Un importante intento por hacer de la educación una fuerza social productiva”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1(1): 55-65.

Pardo, Juan y Alfonso García. 2003: "Los estragos del neoliberalismo y la educación pública". *Educatio*, 20(21): 39-85.

Patrinos, Harry, Barrera Felipe, y Juliana Guaqueta. 2009. "The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education". The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank.

Pelayes, Olga. 2011. "Las Políticas Neoliberales en la Provincia de San Luis. "Reinvención" del Estado y de la educación", *Argonautas*, 1: 165-177.

Peña, Faustino. 2012. "La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia". *FOLIOS*, 36: 89-200.

Pérez Granados, Laura. 2014. "Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias". *Revista Complutense de Educación*, 26(3): 591-609.

Pérez Martínez, Ángel. 2018. "Peñalosa no dialoga ni negocia". *Razón Pública*. En: <https://razonpublica.com/penalosa-no-dialoga-ni-negocia/>

Pérez, Cristian, y Mariana Leal. 2011. "¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (36): 1-27.

Peters, Guy. 2003. *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. Barcelona, España: Gedisa.

Pigrau, Antoni. 1995. "Las políticas del FMI y del Banco Mundial y los Derechos de los Pueblos". *Revista CIDOB d'AFERS INTERNACIONALS*, 29-30: 139-175.

Pinedo, Carolina. 2011. "Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión?" *Tejuelo*, 12: 47-79.

Pini, Mónica y Gary Anderson. 1999. "Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 20: 137-162.

Pinilla, Alexis. 2015. "Sujetos y orden social en la política educativa de las primeras décadas del siglo XX". *Revista Historia y sociedad*, 29: 43-60.

Presidencia de la República de Colombia. 2002a. "Decreto 1278, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente". En https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.

Presidencia de la República de Colombia. 2002b. "Decreto 1850, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones". En https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. 2016. "Decreto 501, por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015". En

<https://www.dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20501%20DEL%2030%20DE%20MARZO%20DE%202016.pdf>

Prieto, Miriam y Jesús Manso. 2018. "La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos". *En Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Héctor Monarca (coord.). Madrid: Editorial Dykinson.

Puga, Ismael. 2011. "Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?" *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2: 213-232.

Pulido, Omar. 2014. "Veinte años de la Ley 115 de 1994". *Revista educación y ciudad*, 27: 15-26.

Quiroz, Jorge, y Rómulo Chumacero. 1997. "El costo de la educación particular subvencionada en Chile". *Estudios Públicos*, 67: 1-25.

Radic, Jorge. 2014. "El complejo debate en torno a la selección escolar: Una oportunidad para construir una escuela justa y de calidad". *Docencia No. 53*: 4-15.

Ramírez, Nestor. 2007. "Impacto de las políticas neoliberales en el régimen laboral del magisterio colombiano". *Renovación Magisterial*. En: <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/impacto-de-las-pol%C3%ADticas-neoliberales-en-el-r%C3%A9gimen-laboral-del-magisterio-colombiano>.

Ramírez, María, y Juana Téllez. 2016. "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX". Banco de la Republica.

Ratinoff, Luis. 1994. "Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo". *BOLETIN*, 35: 22-38.

Ravitch, Diane. 2006. "Carta abierta a Mark Zuckerberg y Priscilla Chan", *Contracorriente*, Miradas críticas sobre la privatización de (y en) la educación, en <http://privatizacion.campanaderechoeducacion.org/carta-abierta-a-mark-zuckerberg-ypriscilla-chan-por-diane-ravitch/>

Ravitch, Diane. 2010. "Giro radical de una ex vicesecretaria de educación", *Rebelión*, en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=115203>.

Ravitch, Diane. 2010a. "The Myth of Charter Schools". *The New York Review of Books*.

Ravitch, Diane. 2010b. "In need of a Renaissance: Real reform will renew, not abandon, our neighborhood schools". *American Educator*, 34(2): 10-22.

Restrepo, Piedad, y Jorge Flórez. 2008. "La gobernabilidad: conceptualización y una aplicación al sistema de educación básica en Colombia". *Cuadernos de Economía*, vol.27, no.49: 155-182.

Reville, Paul. 2015. "The next steps in education reform", en <https://www.bostonglobe.com/opinion/2015/01/20/the-next-steps-education-reform/jYR7gFXaKtjKo6dU6gsiXL/story.html>

Reville, Paul. 2016. "End the charter school wars: A new path forward can be good for charter and district schools" en <https://commonwealthmagazine.org/education/end-the-charter-school-wars/>

Revista de Educación. 2015. "Hitos de la historia del MINEDUC". En <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>.

Rey, Daniel. 2015. *¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años? Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Reyes, Fabián. 2017. *Los macro colegios públicos en los gobiernos Peñalosa y Garzón en la ciudad de Bogotá. Estudio de caso: Colegio Gustavo Rojas Pinilla, Colegio Débora Arango Pérez, Colegio Santiago de las atalayas y Colegio Jaime Garzón*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes.

Richmond, Greg. 2019. "What's Right and Wrong with Charter Schools" Remarks to the Independent Charter School Symposium November 18, 2019, en <https://medium.com/@greg.richmond.hdf/whats-right-and-wrong-with-charter-schools-7ad20a9cc769>

Rincón, Luis. 1997. "La Educación Colombiana en la Década de los 80". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 14: 133-148.

Rivadeneira, Antonio. 1998. "Utopía, realidades y contrastes entre los planes santanderinos de 1826 y 1834". *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 1(1): 69-90.

Rizvi, Fazal. 2016. *La privatización en la educación: tendencias y consecuencias*. Departamento de Estudios Globales sobre Educación. UNESCO.

Robert, Paul. 2006. "La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso". Centro Virtual De noticias. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Robertson, Susan, y Antoni Verger. 2012. "Governing Education Through Public Private Partnerships". Chapter 2, pp. 21-42, in S. Robertson, K. Mundy, A. Verger and F. Menashy (eds) (2012) *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, Cheltenham: Edward Elgar.

Rodríguez, Elsy. 2017. "La estandarización en el currículum educativo. La punta del iceberg de la homogeneización". *Alteridad*, 12(2): 248-258.

Rodríguez, Lidia. 2000. "Tendencias privatizadoras en educación". Ed. Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la CTERA, Boletín No. 4, Buenos Aires, Argentina.

Sahlberg, Pasi. 2015. "Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1): 136-145.

Salazar, Luis y José Woldenberg. 2016. *Principios y valores de la Democracia*. Instituto Nacional Electoral. México.

Sánchez, Mónica, y Ángel Gutiérrez. 2016. *Beneficios y desventajas para la educación en los colegios públicos en Bogotá, en la implementación de la concesión administrativa*. Universidad Santo Tomas.

Santos, Humberto, y Gregory Elacqua. 2016. "Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico". *REVISTA CEPAL*, 119: 133-148.

Saura, Geo, y Julián Luengo Navas. 2015. "Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE)". *Bordón*, 67(1): 135-148.

Salazar, Boris, y Luis Ordoñez. 2016. "Reformando la educación: lecciones de Estados Unidos, Finlandia, Corea del Sur, Brasil y Chile". *Revista Sociedad y Economía*, 30: 172-195.

Sarmiento, Alfredo, Alonso Carlos, Duncan Gustavo, y Carlos Garzón. 2005. Evaluación de la Gestión de los Colegios en Concesión en Bogotá 2000-2003, *Archivos de Economía-DNP*, No. 291, Bogotá.

Shen, Yilan, y Alexander Berger. 2011. "Charter School Finance". National Conference of State Legislatures.

Secretaría de Educación Distrital. 2018. "Caracterización del Sector Educativo Año 2018". Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría Distrital de Planeación. 2016. "Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020: Bogotá Mejor para todos". Alcaldía Mayor de Bogotá.

Sierra, Freddy. 2015. "La Política Educativa colombiana en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970)". *Reflexión política*, 17(33): 122-131.

Solís, Arturo. 2018. "Deducciones de colegiaturas benefician al segmento más rico del país". *Forbes. México*. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/deducciones-de-colegiaturas-benefician-al-segmento-mas-rico-del-pais/>

Solís Hernández, Oliva. 2008. "Gerencialismo vs. humanismo. Una disyuntiva en la evaluación de la educación superior". *Revista Ciencia @uaq*, 1(2): 13-22..

Sosa, Marcelo. 2016. *Neogerencialismo y Educación en América Latina: Experiencias y Controversias*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Soto, Diana. 1998. "Francisco Moreno y Escandén reformador de los estudios superiores en Santa Fe de Bogotá". *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 1(1): 39 – 51.

Soto, Maximiliano. 2004. "Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX". *Revista Mad*, 10: 30-42.

Stanley, Matías. 2016. "Las claves del éxito del sistema educativo de Finlandia". Vigésimoprimera Jornada Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

Suasnábar, Claudio. 2017. "Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000". *Revista Española de Educación Comparada*, 30:112-135.

Suriñach, David. 2017. "El sistema educativo de los Estados Unidos de América". *Avances en supervisión educativa*, 28: 1-23.

Tarazona, Álvaro. 2015. "El frente nacional: legitimidad institucional y continuismo bipartidista en Colombia (1958-1974)". *Económicas CUC*, 36(1): 27-42.

Tello, Cesar. 2015. "Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica". *Journal of supranational policies of education*, 4: 38-53.

Tiongson, Erwin. 2005. "Education Policy reforms". En S. Paternostro y A. Coudouel. (Edits.), *Analyzing the distributional impact of reforms* (pp. 261-294). Washington D.C., Estados Unidos: World Bank.

Termes, Andreu, Bonal Xavier, Verger Antoni y Adrián Zancajo. 2015. "Alianzas Público-Privadas en la educación colombiana: las implicaciones en equidad y calidad de los Colegios en Concesión de Bogotá". *Privatisation in Education Research Initiative*, 66: 1-7.

Termes, Andreu, Verger Antoni y Xavier Bonal. 2017. "Mitos y asunciones de las escuelas chárter: un análisis de los colegios en concesión de Bogotá". *Educação & Sociedade*, 38(141): 911-934.

Tiramonti, Guillermina. 2014. "Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto". *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 20: 1-24.

Tobón, María Teresa. 2005. *Viabilidad del programa de los Colegios en Concesión en Bogotá D.C.* Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales.

Torrejano, Rodrigo. 2011. "La educación en los albores de la República 1810 – 1830". *Revista Republicana*, 10: 45-66.

Torrejano, Rodrigo. 2012. "Educación a la carta: útil, pertinente y de calidad. La reforma de los años cuarenta del siglo XIX en Colombia". *Revista Republicana*, 12: 99-131.

Torrejano, Rodrigo. 2012a. "La política pública educativa en Colombia en el marco del periodo radical 1848-1870". *Rhec*, 15(15): 63-88.

UNESCO. 1998. "Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile". Chile.

UNESCO. 2002. "Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe". La Habana.

UNESCO. 2004. "La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe nacional de Chile". Oficina Internacional de Educación.

UNESCO. 2015. "Incheon Declaration and Framework for Action: for the implementation of sustainable development Goal 4".

UNESCO. 2017. "Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe".

Uribe, José. 2006. "Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX". *Revista del Banco de la Republica*, vol. 79(940): 1-17.

Vailant, Denise, y Jesús Manso. 2013. "La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa". *Foro de educación*, 11(15): 125-148.

Valenzuela, Juan, Bellei Cristian, y Danae De Los Ríos. 2010. "Segregación Escolar en Chile". En: ¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo. UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vargas, Alicia. 2002. "La acreditación: Una forma de estandarizar la educación". *Educación*, 26 (2):245-54.

Vasiliou, Anthoula. 2016. *Teacher voice and the charter school experience*. Fordham University.

Vázquez, David. 2009. "Las escuelas chárter una alternativa para mejorar el sistema de educación en Puerto Rico". *Cuaderno de investigación en la educación*, (24): 115-124.

Vázquez, Gabriela. 2015. "La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina". *Revista de estudios latinoamericanos*, 60: 93-124.

Verger, Antoni. 2012. "Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente". *Docencia*, 46: 4-13.

Verger, Antoni, Curran Marta, y Lluís Parcerisa. 2015. "La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán". *Educação & Sociedade*, 36(132): 675-697.

Verger, Antoni, Moschetti Mauro, y Clara Fontdevila. 2017. *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Vior, Susana, y María Oreja. 2015. "The World Bank and the three decades of educational reforms in Latin America". *Revista Atlántida*, 3: 201-236.

Villa, Leonardo, y Jesús Duarte. 2001. "Los Colegios en Concesión de Bogotá, Colombia: Una Experiencia Innovadora de Gestión Escolar Reformas o Mejoramiento Continuo". Dialogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.

Waitoller, Federico, Beasley Leatrice, Gorham Aja, y Veronica Kang. 2019. "Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago". *Publicaciones*, 49(3): 37-55.

Yuli, María Elena, Sosa Dora Elsa, y Roberto Araya Briones. 2004. "Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres". *Estudios comparativos, Fundamentos en Humanidades*, II: 99-130.

Zablotsky, Edgardo. 2015. "Postales sobre educación en la Argentina". *Serie Documentos de Trabajo*, No. 579, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires.