

Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile

Cristián Bellei, Carolina Trivelli

Apoyo público a escuelas privadas.

Casos nacionales y lecciones para Chile¹

Cristián Bellei, Carolina Trivelli

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

En este informe se describen siete casos nacionales de apoyo público a escuelas privadas: Holanda, Bélgica, Estados Unidos, Colombia, Suecia, Inglaterra y Canadá. Los casos fueron elegidos porque representan diferentes tipos de programas de apoyo estatal a escuelas privadas, porque han sido reconocidos como referentes en la literatura comparada internacional, han sido ampliamente investigados, y existen buenos antecedentes disponibles en fuentes secundarias y oficiales. En la sección final del documento se destacan algunas ideas fuerza potencialmente útiles para una mejor regulación de las actuales escuelas particulares subvencionadas chilenas, especialmente si se busca introducir el requisito de constituirse como entidades sin fines de lucro².

Los casos de Holanda y Bélgica representan sistemas consolidados de educación privada, operando como parte del sistema de educación pública siguiendo prácticamente todas sus reglas. Los casos de Estados Unidos, Canadá y Colombia (en estos países se eligió el sistema de escuelas *charter*, concesiones en Colombia) representan el esfuerzo de introducir agentes privados a la gestión y operación de escuelas públicas, en un marco de mayor flexibilidad. El caso inglés (donde se seleccionó el programa de creación de academias) revela el intento de creación de un híbrido público/privado orientado, inicialmente, a introducir una innovación curricular en el sistema, pero luego expandido como un nuevo modo alternativo de gestión de escuelas financiadas públicamente. Finalmente, el caso de Suecia constituye la introducción de un sistema de *vouchers* disponibles para usarse en las escuelas privadas, las cuales deben acoger muchas, pero no todas, las reglas de las escuelas públicas.

Aunque en la discusión de políticas muchas veces todos estos programas son catalogados como “privatización”, ellos difieren conceptualmente en aspectos muy sustantivos y –como se verá– ello tiene amplias consecuencias en múltiples detalles de cada caso nacional. En principio, se podría decir que los casos belga y holandés más que “privatización” son una “socialización” de

¹ Este documento fue preparado a solicitud del Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Los autores son los únicos responsables de su contenido.

² No es el propósito del documento revisar las evaluaciones e investigaciones acerca del impacto de este tipo de políticas en general ni de las instituciones con fines de lucro en particular; para revisiones recientes ver Bellei, 2013; Contreras et al. 2011.

escuelas privadas, por cuanto en la práctica operan sujetándose no sólo a las reglas públicas esenciales, sino que las autoridades públicas ostentan amplios poderes sobre el uso de los recursos (especialmente docentes), lo que disminuye severamente el margen de libertad de los proveedores; su filosofía no es la competencia de mercado generalmente asociada a las políticas de privatización recientes, sino la garantía de la libertad de enseñanza y el pluralismo. Los casos colombiano, estadounidense, inglés y canadiense de escuelas públicas que son administradas por agentes privados pueden considerarse una extrema política de “privatización interna” de la educación pública (cuya esencia es precisamente ser regida por autoridades públicas); sin embargo, dependiendo de las condiciones de dicho contrato, la autoridad pública retiene más o menos autoridad sobre aquellas escuelas, haciendo dichas concesiones una gradiente de privatización. Más aun, en la mayoría de los casos, tampoco se promueve centralmente una competencia de mercado como dispositivo dinamizador, sino mecanismos de *accountability* basados en el desempeño. Como se verá, esta modalidad admite enormes variaciones en asuntos clave. Finalmente, entregar *vouchers* o financiamiento per cápita para asistir a escuelas privadas en las mismas condiciones que a escuelas públicas es considerada una forma extrema y abierta de privatización del sistema educacional, porque en la práctica reemplaza al proveedor público por uno privado, pero en una relación autónoma en condiciones de mercado; con todo, el caso sueco muestra que aún en este escenario, la autoridad pública puede retener funciones críticas para orientar el sistema hacia la producción de bienes públicos.

En este contexto, es importante recordar que el caso chileno es una versión extrema de políticas de privatización con una lógica mercado: financia escuelas públicas y privadas –con y sin fines lucro, sin distingos- con un mecanismo común tipo *voucher*, promoviendo la competencia abierta entre escuelas, permitiendo la libre elección de los padres, entregando financiamiento público a escuelas privadas para la infraestructura y equipamiento, no regulando territorialmente la entrada de proveedores, haciendo -respecto de importantes regulaciones- menores exigencias a las escuelas privadas subvencionadas que a las públicas (por ejemplo, respecto de los contratos docentes o la selección de alumnos), permitiendo el cobro a los padres, permitiendo la selección de alumnos-padres por parte de las escuelas, entre otras. Un sistema así no sólo se aparta diametralmente de la mayoría de los sistemas educacionales de la OECD–basados en la hegemonía de la educación pública- sino (como se verá) también es un caso atípico en la evidencia comparada sobre sistemas y políticas que promueven la educación privada. Las “lecciones y recomendaciones” que se formulan en la sección final apuntan a adaptar para Chile algunas de las mejores prácticas de este último grupo de países.

1. Holanda

Contexto

El sistema holandés es reconocido como el sistema educacional de libre elección escolar más consolidado, pues data de inicios del siglo XX. Se estructura desde una amplia participación de escuelas privadas financiadas por el estado, las cuales educan a la amplia mayoría de la población. Aquello es fruto de un acuerdo social que puso fin a los fuertes conflictos religiosos-políticos en torno a la educación, estableciendo el derecho de los diferentes grupos religiosos – en un inicio fundamentalmente católicos y protestantes, aunque actualmente otros credos y filosofías educacionales también participan- a gestionar sus escuelas y recibir apoyo financiero del estado, y así garantizar la libre elección por parte de las familias. Por lo tanto, las garantías de libertad para crear escuelas, libertad para organizar la enseñanza y de libertad para determinar los fundamentos en los cuales ella se basa (religiosos, filosóficos, educacionales) son el principio rector del sistema educacional holandés.

Por cierto, a cambio de esta libertad y del financiamiento público que la sostiene, las escuelas privadas quedan sujetas a amplias regulaciones públicas, que incluyen ciertos requerimientos educacionales, de currículum y de la distribución del tiempo entre materias, evaluaciones nacionales, control de gastos y cumplir con ciertas condiciones laborales de los profesores. En la práctica, las escuelas privadas financiadas por el estado son consideradas parte del sistema público de educación, lo que incluye estar sujetas a regulaciones de la autoridad nacional y local. La tendencia es a diluir las diferencias entre ambos sectores.

En principio, las escuelas deben ser gratuitas para las familias. La libertad de enseñanza y elección escolar provocan que el sistema escolar reproduzca las dinámicas de mercado escolar, el cual tiende a reflejar las diferencias sociales y culturales de la sociedad. Es decir, las escuelas compiten por las preferencias de los padres, fundamentalmente basándose en su prestigio académico; de hecho, se estima que la mayoría de quienes asisten a escuelas religiosas no profesan la religión de la escuela. Mientras Holanda fue un país relativamente igualitario aquello no fue un problema. Sin embargo, en las últimas dos décadas el sistema holandés ha tendido a segregarse socialmente, asociado entre otros factores, a la inmigración y a la creciente presencia de población musulmana. Estos grupos sociales más desaventajados y/o minoritarios, se han visto crecientemente afectados por las tendencias inequitativas presentes del sistema holandés de educación. Por su parte, a nivel secundario el sistema es fuertemente estratificado en función del desempeño previo de los alumnos y de su elección de la modalidad educacional, lo cual también presiona hacia una mayor segmentación educacional.

Aspectos específicos

Las organizaciones privadas –muchas de ellas, grupos de padres de una comunidad local– pueden postular para abrir una nueva escuela, y las autoridades locales incluso pueden financiar los costos de iniciar las operaciones, mientras que las autoridades municipales proveen la infraestructura. Sin embargo, las escuelas deben satisfacer un tamaño mínimo para aspirar al financiamiento público para evitar la ineficiencia de una sobreoferta escolar. Además, los gastos e inversiones en infraestructura escolar son realizados directamente por la autoridad pública local; pero cualquier apoyo público es condicional a una planificación local de la oferta, que toma en consideración la densidad poblacional de la zona y la oferta disponible, planificación que debe repetirse cada tres años. Sólo si una escuela demuestra que tendrá la demanda mínima requerida, se le financia. De esta forma las autoridades públicas locales regulan fuertemente la oferta escolar disponible en el territorio. Además las autoridades locales implementan políticas de racionalización del gasto y el transporte de los alumnos, así como programas compensatorios que apoyen a grupos en desventaja educacional.

El sistema de financiamiento es equitativo para las escuelas públicas y privadas: el estado no hace distinciones. Las escuelas privadas que reciben recursos del estado deben ser administradas por un consejo escolar, y la naturaleza de sus propietarios debe ser estrictamente una entidad sin fines de lucro (el sector de escuelas privadas de elite y sin apoyo del estado es muy minoritario). En la práctica, es el gobierno quien paga la mayor cantidad de gastos de la escuela, incluyendo los costos básicos de su funcionamiento. El monto del financiamiento se calcula considerando el personal docente necesario y la cantidad de alumnos, esto ponderado por la composición social y étnica de la escuela, para así compensar a aquellas que recibirán a poblaciones en riesgo o más desaventajadas. Los salarios de los docentes son determinados por una escala de sueldos regulada públicamente y pagados directamente por la autoridad local.

La mayor regulación financiera se refiere a los gastos en profesores, considerando los períodos de enseñanza, la calificación de los docentes y su perfeccionamiento, entre otros factores. Las escuelas son autónomas en seleccionar y despedir al personal docente, pero están sujetas a las regulaciones especiales que rigen a los profesores. En definitiva, existe un estatuto laboral docente que es obligatorio para las escuelas que reciben recursos del estado. En la práctica su aplicación es similar en escuelas públicas y privadas, aunque los docentes de escuelas privadas no tienen el estatus de funcionarios públicos. Adicionalmente, existen instancias de negociación laboral entre las organizaciones sindicales docentes y las autoridades tanto a nivel nacional, como sectorial y local. Debido a que los docentes constituyen por lejos el mayor costo de operación de la escuela, el mayor peso de la gestión financiera de las escuelas privadas es responsabilidad de la autoridad pública. De hecho, a partir de 1995 se produjo un proceso de centralización de la gestión de recursos humanos (no sólo de docentes, sino de personal de apoyo en las escuelas), de forma que no es cada escuela la que contrata, sino la autoridad local, de forma que es más fácil transferir personal de una escuela a otra, ya que permanece sujeta al mismo empleador y no requiere procesos de despido/contrato adicionales.

Las familias pueden elegir libremente la escuela para sus hijos, sin restricciones por área de residencia. Los padres deben, eso sí, suscribir al ideario del proyecto educativo del colegio al que aspiran a matricular a sus hijos. Aunque las escuelas son en principio gratuitas, se les

permite muy reguladamente solicitar contribuciones financieras adicionales a los padres: éstas deben ser voluntarias y en ningún caso a un alumno se le puede negar la matrícula o expulsar por no pago. Además, estos recursos no pueden gastarse en aspectos del funcionamiento de la escuela que la hagan depender de estos ingresos adicionales; por ejemplo, sí se pueden gastar en ciertos materiales didácticos, en transporte escolar o celebraciones.

Las escuelas tienen autonomía para decidir sobre cuestiones pedagógicas, pero el estado impone un conjunto de estándares de calidad, que incluye las materias y objetivos de la enseñanza, metas, sistemas nacionales de evaluación de los alumnos, los períodos de enseñanza para las diferentes materias en un año escolar, el tamaño de los cursos, reglas especiales de admisión de alumnos, entre otros. Las escuelas también están obligadas a ciertas planificaciones y reportes sobre su funcionamiento a la autoridad y a la comunidad. El sistema público de inspección visita las escuelas e incluso observa clases, y produce un reporte que puede implicar identificar a la escuela como de baja calidad (de acuerdo a criterios comunes) y ser sujeta a acciones de intervención por la autoridad pública. Las escuelas también son evaluadas en cuanto al desempeño académico de sus alumnos mediante pruebas nacionales en el último grado escolar, pudiendo llegar a ser identificadas como de baja calidad (según criterios relativos, considerando la composición de sus alumnos). Estos reportes de proceso y resultados son públicos. Con todo, rara vez las escuelas han perdido el financiamiento público por razones de desempeño; en la práctica, la razón principal para esta medida ha sido no lograr mantener el mínimo requerido de alumnos.

También se imponen a las escuelas ciertas reglas que promueven la participación de los padres y alumnos en decisiones escolares, de planificaciones y control. De hecho, la participación comunitaria en el gobierno escolar es fuertemente promovida; en efecto, los consejos escolares que administran las escuelas –incluyendo las privadas– típicamente incluyen miembros representativos de la comunidad local, padres y representantes de la iglesia local.

En definitiva, si bien el sistema holandés se basa en la libertad de enseñanza y provisión por escuelas privadas, dado que la inversión en infraestructura, el pago de los docentes y la inspección y asesoría técnica a las escuelas son responsabilidad de autoridades públicas, en la práctica las mayores atribuciones de gestión financiera y administrativa del sistema permanecen en la administración pública, especialmente de nivel local.

2. Bélgica

Contexto

El sistema educacional belga promueve ampliamente la educación provista por entidades privadas. De hecho, actualmente la mayoría de los alumnos se educa en establecimientos privados, especialmente en el área flamenca. Esto tiene raíces históricas, por cuanto constituye el arreglo socio-político para acoger la diversidad cultural y religiosa, logrado luego de intensas disputas en el siglo XIX en torno a la libertad de educación y al nivel aceptable de control por parte del estado del sistema educacional. La matriz de la educación de Bélgica es la libertad de enseñanza, sostenido por la amplia aceptación de la educación privada y la elección por parte de los padres del centro educativo donde educar a sus hijos.

El hecho de que la educación privada sea promovida bajo esa forma tiene, eso sí, importantes consecuencias respecto de su autonomía. El estado provee amplio apoyo financiero a las escuelas privadas –incluyendo gastos operacionales y fondos de infraestructura-, pero exige cumplir con un currículum nacional básico, lograr ciertos niveles de desempeño y sujetarse a otras reglas públicas. Además, estos fondos no contemplan el pago de los docentes, quienes son directamente financiados por el estado. Las escuelas privadas que no quieran someterse a estas reglas, no reciben apoyo ni reconocimiento oficial del estado, por lo que constituyen una ínfima cantidad en el país.

En la práctica, el sistema belga está basado en escuelas privadas, pero –como se verá- éstas son consideradas “educación pública” en muchos de los aspectos sustantivos del término. En rigor, en el contexto belga, el asunto esencial de esta distinción ha sido la afiliación religiosa de las escuelas privadas, respetándoseles su autonomía para proveer enseñanza religiosa.

Funcionamiento de las escuelas privadas financiadas por el estado

El sistema educacional belga opera descentralizadamente, siendo crecientemente ésta una responsabilidad de cada comunidad (flamenca, francesa y alemana), como parte de un proceso de “devolución” de responsabilidades, proceso acentuado en las últimas dos décadas. En cada una de esas regiones existen escuelas públicas (de dos tipos, “comunitarias” dependientes de la autoridad educacional, y “públicas” dependientes de las autoridades municipales o provinciales); las cuales deben ser completamente neutrales, es decir, no religiosas, ni adscritas a ninguna filosofía específica. Junto a ellas están las escuelas privadas financiadas por el estado, que pueden estar adscritas a filosofías educativas (Montessori, Freinet, etc.), pero la gran mayoría son de alguna afiliación religiosa, donde las católicas tienen mayor presencia, entre otras como judías, protestantes e islamitas.

Las escuelas privadas subvencionadas no pueden cobrar aranceles ni matrícula a las familias. Tradicionalmente, el financiamiento estatal fue levemente inferior para las escuelas privadas, comparado con las escuelas públicas, pero en años recientes se ha determinado la igualdad

financiera entre ambos sectores como parte de un proceso de igualación de las condiciones de operación y de las exigencias para toda escuela financiada por el estado, sea privada o pública. El financiamiento se basa en la cantidad/asistencia de alumnos, y es resultado de una fórmula que incluye también las características del nivel y modalidad educativa, así como las características sociales y educacionales de los alumnos. Los recursos financieros estatales que se traspasan contemplan los costos operacionales y de equipamiento, y apoyo para la infraestructura (las inversiones para nueva infraestructura, en cambio, son hechas directamente, y reguladas por la autoridad pública), así como el financiamiento del salario de los profesores. Sin embargo, como dijimos, en este último caso los recursos no son administrados por las escuelas, sino por la autoridad pública.

Aunque las escuelas son libres para la selección del personal docente, la cantidad a contratar es regulada por ley de acuerdo al tamaño del curso y bloques horarios. Las escuelas deben, también, tener un comité negociador tripartito de profesores-ministerio-proveedor para abordar cuestiones laborales docentes. Con todo, las escuelas privadas no tienen atribución alguna en la fijación del salario de los profesores, que es responsabilidad de la autoridad pública. Igualmente, el sistema de pensiones de los profesores es completamente federal. Además, las escuelas deben seguir las reglas públicas aplicables para la selección y contratación del personal docente, como requerimientos sobre la certificación, período de inducción, ingreso a la carrera laboral, capacitación y promoción docente, etc. En otras palabras, el estatuto docente es obligatorio para toda escuela que recibe recursos públicos.

Las escuelas privadas también deben estar, en principio, disponibles a todos los alumnos, no pudiéndoseles negar matrícula por razones sociales, raciales, sexuales, religiosas o étnicas. La escuela está obligada a informar a los apoderados sobre su proyecto educativo y éstos deben declarar su aceptación. Reformas recientes intentan precisamente impedir que las escuelas discriminen a sus alumnos, reconociendo explícitamente la supremacía del derecho a elección escolar de los padres (dentro de ciertos márgenes de distancia hogar-escuela), por sobre cualquier otra potestad de selección por las escuelas. Incluso se han aumentado las atribuciones a los padres que no profesan la religión de la escuela, permitiéndoseles que sus hijos falten a clases por motivos religiosos. Las escuelas deben dar matrícula a los padres por orden de llegada; sin embargo, las escuelas están autorizadas para dar prioridad en la admisión a alumnos de categorías sociales tradicionalmente en desventaja, como inmigrantes o pobres (además de los hermanos de alumnos). Por último, dado que algunas escuelas tienen mayor demanda, en algunas zonas se han implementado sistemas online de postulación, que aplican estos criterios de prioridad (y –en algunos casos- considerar la distancia hogar-escuela para racionalizar el funcionamiento del sistema escolar). Todo esto en el marco de favorecer políticas contra la discriminación y promotoras de mayor integración social y cultural.

La libertad de enseñanza es amplia en Bélgica, de forma que cualquier persona u organización (siempre sin fines de lucro) tiene derecho a organizar un establecimiento educacional y aspirar – en principio- a recibir el apoyo financiero del estado, en la medida en que cumpla con las regulaciones que se le imponen. Como resultado, el sistema educacional es enormemente descentralizado y con tendencia a la atomización. Por ello, durante la última década se ha promovido la conformación de “redes locales de educación”, conjuntos de escuelas que operan agrupadamente en varios aspectos (incluyendo compartir gastos de administración y asistencia

técnica), para aumentar la eficiencia del sistema, aprovechando las economías de escala. Muchas veces las redes locales combinan escuelas privadas y públicas, y crecientemente deciden sobre la cantidad de escuelas que se permiten en un área determinada, con el fin de evitar la sobre oferta o el déficit. Asimismo, ellas pueden administrar más eficientemente las horas de contrato docente. Actualmente las escuelas deben participar en alguna de estas redes locales. El estado también provee recursos para estas redes o supra-organizaciones de escuelas, para que provean asistencia técnica, desarrollo curricular, capacitación y para que representen los intereses de sus escuelas; éstas deben ser también organizaciones sin fines de lucro. Otra regla de racionalización es que las escuelas deben alcanzar un tamaño mínimo total y de alumnos por curso para recibir recursos públicos y continuar operando.

Los proveedores de educación tienen libertad para dar a su proyecto educativo un sello o identidad filosófica, religiosa o pedagógica, lo que incluye desarrollar su currículum, elegir sus métodos de enseñanza, y contratar el personal. Sin embargo, las autoridades públicas han definido para las escuelas, objetivos de aprendizaje y metas generales y por materias, así como sistemas de evaluación e inspección públicos, a los cuales deben someterse obligatoriamente las escuelas privadas subvencionadas. En la práctica, esto restringe la libertad curricular de las escuelas (siendo la comunidad francesa la más restrictiva en este sentido). El sistema de inspección realiza visitas regulares de auditoría y produce informes por escuelas. Igualmente, la participación organizada de los padres –en los consejos escolares- y formas participativas de tomas de decisiones y consultas (con participación de representantes electos de los profesores y padres) son crecientemente requisitos impuestos por el estado a todas las escuelas.

Existe un sofisticado sistema de inspección y evaluación de la calidad de los centros escolares, así como políticas y reglas que promueven el mejoramiento de la calidad en las escuelas financiadas por el estado. En general, se trata de una combinación de los tradicionales sistemas de inspectorado europeo con los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad. Aquellos operan a nivel de la escuela, son obligatorios, producen reportes periódicos y tienen consecuencias para las escuelas, especialmente para las que no cumplen los estándares mínimos. Aunque el sistema está orientado al desempeño y logro educacional, no se basa sólo en resultados, sino en el modelo “contexto-insumo-proceso-producto”, es decir, observa también la calidad de las condiciones y procesos en que trabajan los docentes (horarios, capacitación, capacidades) y en el que aprenden los alumnos (organización de la enseñanza y condiciones y recursos para el aprendizaje), así como la promoción de la igualdad de oportunidades y equidad. El modelo sirve tanto como mecanismo de *accountability* como un dispositivo de mejoramiento escolar.

La autonomía de las escuelas, su sello pedagógico y la libertad de elección de los padres han producido fuertes tendencias a la segregación del sistema escolar belga, sobre la base de la pertenencia étnica, cultural, origen social, características raciales y nacionalidad, lo que afecta negativamente a las minorías y poblaciones desaventajadas. Todo esto tiende a aumentar la inequidad educacional, lo cual constituye actualmente uno de los desafíos de política educacional más relevantes en el país. En esta línea, para corregir esta tendencia se implementan varias políticas de discriminación positiva, incluyendo la entrega de fondos adicionales a las escuelas que educan a alumnos más desaventajados.

En general, aunque existe cierta variación entre las tres comunidades (siendo la flamenca la que da más libertad a las escuelas privadas), las escuelas privadas en general tienen autonomía para organizar su horario escolar, elegir los materiales de enseñanza y textos de estudio, ofrecer un currículum por sobre el obligatorio, aplicar sanciones disciplinarias, administrar su presupuesto y hacer adquisiciones, reclutar su director y personal docente, poner término a dichos contratos, recibir donaciones y usar aquellos recursos extra; sin embargo, tienen autonomía limitada o ninguna autonomía para decidir sobre las políticas de admisión de alumnos, condiciones básicas del trabajo docente (como las horas de enseñanza y el salario), o la extensión del calendario escolar, entre otras. En otras palabras, tanto la relación de admisión hacia los padres-alumnos, como las condiciones laborales docentes y el currículum esencial, son ámbitos decisionales que el estado ha reservado para sí, limitando las atribuciones de las escuelas privadas.

3. Estados Unidos

Contexto

El sistema escolar de Estados Unidos se masificó tempranamente, tanto a nivel primario como secundario, por lo que desde hace varias décadas sus preocupaciones fundamentales no han sido tanto de acceso, sino de equidad, calidad y eficiencia. Luego de las reformas de las décadas de 1960 y 1970 con claro sello pro-equidad, resultantes de los movimientos por los derechos civiles de los negros—cuyo paradigma fueron los programas compensatorios—, el eje de la discusión de políticas educacionales en EE.UU. se movió desde los 1980s hacia las preocupaciones por la calidad y la eficiencia.

Por un lado, se extendió la convicción de que la educación ofrecida en EE.UU. era poco exigente comparada con la de otros países desarrollados, especialmente aquellos del sudeste asiático de reciente y veloz crecimiento económico. Esta crítica hacia la “mediocridad” instalada en la educación norteamericana sentó las bases del movimiento de “reforma basada en estándares”, que en esencia, busca aplicar mecanismos de *accountability* sobre las escuelas y las autoridades locales de educación, basados en los resultados académicos de sus estudiantes. Por otro lado, se hizo más fuerte la tradicional crítica —entonces fundada en las ideas neoliberales— contra el virtual “monopolio estatal” que constituye la educación pública; en efecto, aunque la educación pública en EE.UU. ha sido históricamente fuertemente descentralizada (responsabilidad de los gobiernos locales, e incluso financiada con impuestos locales), ésta educa a más del 90% de la población escolar, siguiendo formas de organización y regulaciones propias del sector público y del control democrático. Los críticos han visto en esta vinculación con lo público una fuente ineficiencia administrativa e ineficacia de las escuelas públicas, promoviendo, por tanto, diferentes formas de privatización (más notablemente, a través de programas de *voucher* y *school choice*).

En este contexto de políticas surgen las “escuelas *charter*”, que constituyen una respuesta simultánea y más elaborada a las preocupaciones por la calidad y la eficiencia: por un lado, se basan en contratos que establecen estándares de desempeño y sanciones por su no cumplimiento, y por otro lado, incorporan agentes privados a la gestión educacional, liberados de ciertas ataduras burocráticas, pero manteniéndolos sujetos al control público. Para sus promotores, las escuelas *charter* son la mejor aproximación desde el sector público a los desafíos de las reformas basadas en estándares y de la privatización.

Escuelas charter: visión general a partir de regulaciones federales

En general, las reglas bajo las que operan las escuelas *charter* son fijadas por los estados, y dado el carácter descentralizado del sistema norteamericano, estas escuelas varían ampliamente en los detalles. Esencialmente, son escuelas públicas, financiadas públicamente, pero gestionadas por agentes privados, bajo un contrato o autorización temporal establecido por una autoridad local. La noción central de la propuesta es liberar al operador de ciertas regulaciones del sector público (por ejemplo, en los contratos docentes) “a cambio de” el compromiso de alcanzar cierto nivel de desempeño: autonomía y flexibilidad, por logros y *accountability*. Así, *grosso modo*, comparten con las escuelas públicas (y se diferencian de las escuelas privadas) el que deben ser autorizadas, evaluadas y supervisadas por autoridades públicas, y que son accesibles en principio a todos los alumnos (gratuitas, no confesionales); pero comparten con las escuelas privadas el que sus administradores (y muchas veces impulsores) son entidades privadas, con grados mayores de autonomía curricular, financiera y administrativa que las escuelas públicas, y que los apoderados tienen mayor libertad para elegir matricular a sus hijos o hijas en ellas. El hecho de que las escuelas *charter* puedan proponer proyectos educativos diferenciados y sean elegibles por los apoderados, emula una cierta “dinámica de mercado” que sus promotores valoran como elemento dinamizador, adicional a la mayor flexibilidad que poseen en su gestión administrativa. Estos aspectos hacen que sus críticos las vean como una forma de privatización de la educación pública y no sólo de modernización administrativa.

Aunque originalmente fueron iniciativas estatales, desde 1994 el propio gobierno federal promueve diversos programas de escuelas *charter*, entregando recursos a los estados para ello (y recibiendo un nuevo impulso a inicios de los 2000 bajo la *No Child Left Behind Act*). Estos programas, impulsados por el gobierno federal, establecen ciertas reglas que –de alguna manera– reflejan un mínimo común consensual acerca de esta política educativa. En síntesis, sus características básicas son las siguientes.

Una escuela *charter* es una escuela pública que –de acuerdo a leyes estatales– ha sido eximida de cumplir con algunas de las regulaciones públicas que inhiben su funcionamiento y gestión flexibles. Es creada por un operador como escuela pública o adaptada de una escuela pública existente, y gestionada bajo la supervisión de una autoridad pública. Tiene un programa educacional con objetivos propios que ha sido aprobados por la autoridad pública (que concede la autorización y hace el contrato), pero que en ningún caso puede ser sectario en su filosofía, políticas de admisión, prácticas como empleador, ni en ningún aspecto de su operación; tampoco puede la escuela estar afiliada a una institución religiosa, y debe cumplir con las

normas de derechos civiles y no discriminación por raza, color, sexo, nacionalidad, edad y discapacidad. También debe cumplir con las normas de auditoría, evaluación, salubridad, seguridad y otras que el estado le imponga para operar.

La escuela debe ser gratuita para las familias, las cuales eligen libremente enviar a sus hijos a ella. En caso de tener más postulantes que vacantes, la escuela debe usar un procedimiento de lotería, es decir, de selección aleatoria, para definir la admisión. (Se permite hacer excepciones con los alumnos que ya son parte de la escuela si ésta se está transformando, o que son hermanos de alumnos, o hijos de funcionarios, siempre que sean una proporción menor de la matrícula; también se permite dar prioridad a alumnos beneficiados por otras normas de elección escolar, que típicamente buscan beneficiar a minorías). Las escuelas deben hacer esfuerzos en el proceso de postulación para no producir sesgos en contra de ningún tipo de población a la escuela especialmente hacia las típicamente más desaventajadas.

El programa debe ser administrado por una agencia estatal de educación. El operador debe firmar un contrato de desempeño con la autoridad pública, que establece al menos una descripción de cómo serán medidos y evaluados los logros de los alumnos y todo otro logro educacional acordado entre ambos.

El programa no permite financiar una escuela privada, aunque pretenda convertirse en pública. Una escuela *charter* podría ocupar la infraestructura de una escuela privada cerrada, incluso contratar sus profesores y admitir sus alumnos; sin embargo, debe demostrar que es una entidad nueva, por ejemplo, promocionando clara y explícitamente ante la comunidad que tiene una política de admisión abierta, no sectaria, y que todos los alumnos postulantes tienen la misma probabilidad de ser admitidos (es decir, los alumnos antiguos deberían entrar en la misma lotería de admisión).

El operador privado puede ser un individuo o un grupo, incluyendo profesores, padres, u otros miembros de la comunidad local en que operará la escuela; en todo caso, debe ser una entidad privada sin fines de lucro. Ciertamente, dicha entidad puede ser una que administra una escuela privada e incluso puede compartir el edificio con la escuela *charter*, pero ningún recurso público puede ser usado para financiar (ni siquiera compartidamente) bienes, equipamiento, infraestructura, personal, etc., de la escuela privada; es decir, ambas deben ser administradas rigurosamente en forma separada.

El operador que recibe los recursos para la escuela *charter* debe ser sin fines de lucro; sin embargo, éste puede a su vez subcontratar servicios específicos de una entidad con fines de lucro, incluyendo aspectos de la gestión cotidiana de la escuela (siempre respetando los mismos términos del contrato y demás regulaciones). En todo caso, la entidad sin fines de lucro debe supervisar directamente el trabajo de la administración y continúa siendo responsable ante la autoridad estatal. Además, la entidad operadora sin fines de lucro debe demostrar que ella y sus miembros administradores o consejo son independientes de la entidad privada subcontratada para la gestión, por lo cual se aplican un conjunto amplio y bien específico de regulaciones de transparencia que garantizan que no hay conflictos de interés en dicha subcontratación (e.g. tener abogados y auditoras independientes, que el precio del subcontrato es razonable para el servicio, que hay cláusulas para poner término a éste, etc.).

Los recursos asignados pueden ser usados para iniciar la escuela (por ejemplo, adquisición de materiales, completar ciertos diseños del programa, informar al público, contratar personal, etc.), e incluso para equipar e implementar la escuela, así como su mantención; pero no pueden ser usados en la construcción de la infraestructura o su ampliación. Este asunto –como veremos- también diferencia a los estados entre sí.

Aspectos específicos en las regulaciones estatales

La inmensa mayoría de los estados norteamericanos tiene sus propias leyes para permitir y regular escuelas *charter* (actualmente 42 estados tienen estas leyes). A continuación referimos brevemente algunas regulaciones más específicas sobre las escuelas *charter*, que varían en la modalidad particular que adquieren en dichas leyes.

Un aspecto en que los estados difieren, es que en algunos de ellos las escuelas *charter* deben ser parte del distrito escolar junto a las demás escuelas públicas, en algunos, pueden operar con autonomía, mientras que en otros pueden elegir si integrarse o no al distrito. Un segundo tema es que alrededor de la mitad de los estados han establecido límites a la cantidad de escuelas *charter* que pueden ser admitidas para funcionar (en todo caso, este tipo de escuelas siguen siendo una fracción menor dentro del sistema de escuelas públicas).

Asimismo, la mayoría de los estados establece que las escuelas pueden otorgar preferencia a algunos alumnos en sus políticas de admisión, típicamente alumnos residentes del área, alumnos en riesgo de deserción, de bajo logro o bajo nivel socioeconómico, o alumnos en escuelas de bajo desempeño. Más aun, algunos estados establecen prioridad para autorizar escuelas *charter* precisamente el que operen en zonas donde las escuelas ya existentes obtienen bajos logros.

Los estados también difieren en las fórmulas y montos de financiamiento. En general, mientras algunos estados entregan el mismo valor per-cápita que en las demás escuelas públicas, muchos estados entregan fondos levemente inferiores o restringen el acceso de las escuelas *charter* a fondos específicos adicionales a los que las escuelas públicas regulares tienen acceso. A su vez, la mayoría de los estados no provee fondos para el diseño o el inicio de las escuelas *charter* (es decir, el proponente debe contar con sus propios fondos para comenzar), y entrega fondos restringidos para infraestructura (en efecto, prácticamente ningún estado provee acceso a fondos de infraestructura para las escuelas *charter* equivalentes a las escuelas públicas regulares). El principio subyacente es que las escuelas *charter* son más una innovación en la gestión educacional que un mecanismo de ampliación de la oferta (típicamente asociado con los programas de *vouchers* para escuelas privadas).

Aunque los estados permiten a las escuelas *charter* liberarse de ciertas regulaciones, aquellos difieren ampliamente respecto a sus regulaciones específicas. Por ejemplo, prácticamente ningún estado libera a las escuelas *charter* de las evaluaciones y exigencias de logro académico; unos pocos permiten a las escuelas *charter* contratar profesores sin título; alrededor de la mitad les exime de la fijación de salarios docentes por negociación colectiva del distrito; alrededor de la mitad de los estados libera a las escuelas *charter* de regulaciones legales sobre el uso de

fondos fiscales para realizar contratos de manera autónoma, y de regulaciones organizacionales para conformar sus órganos de gobierno (la otra mitad de los estados les exime sólo parcial o limitadamente de estas reglas). En otras palabras, los estados están aún testeando el tipo de regulaciones que consideran potenciales impedimentos para una gestión más eficaz de las escuelas *charter*, y aplican, por tanto, moduladamente el principio de flexibilizar la gestión escolar (ciertamente, también influyen en estas decisiones cuestiones de política local, así como de control fiscal).

Finalmente, en términos de *accountability*, prácticamente todos los estados exigen a las escuelas realizar informes anuales de sus actividades, de su gestión, de sus resultados y una auditoría financiera. Sin embargo, las reglas específicas de desempeño académico y educacional para los contratos de escuelas *charter* no han sido definidas por completo hasta la fecha (aunque se debe considerar que los estados y distritos han estado sujetos a crecientes reglas generales de desempeño escolar dadas las políticas nacionales de reforma basada en estándares antes mencionadas, que aplican también a las escuelas *charter*).

En general, los contratos de las escuelas *charter* se realizan por cinco años, renovables de acuerdo al desempeño y evaluaciones. Con todo, casi la totalidad de los estados determinan que la autoridad puede revocar el contrato anticipadamente o no renovarlo si la escuela no alcanza los objetivos educacionales comprometidos, no satisface los estándares fiscales de control, no cumple las normas del contrato o experimenta severos problemas financieros.

4. Colombia

Contexto y políticas de privatización

Colombia alcanzó hace pocos años cobertura universal en educación primaria, y si bien ha tenido una expansión reciente con mejoras sustantivas en cobertura, aún no llega a estándares universales en el nivel secundario, especialmente porque la educación escolar colombiana sufre de un problema crónico de deserción. La provisión educacional es centralmente pública, con una presencia privada -sin subvención permanente de recursos fiscales salvo programas puntuales- en torno al 20% de la matrícula en el sector escolar; estas escuelas se asocian a capas medias y altas de religión católica.

Desde 1986 se lleva adelante un proceso de reforma educacional en la línea de la modernización y descentralización del estado; la Constitución de 1991 consolida este cambio. En esta reforma, el estado central asume funciones de entidad financiera y coordinadora, mientras la gestión de la educación pública es traspasada a los departamentos y municipios. La Ley General de Educación de 1994 fortaleció el poder de las entidades locales en la administración de la educación e introdujo elementos de medición y aseguramiento de la calidad, como pruebas estandarizadas y otros indicadores. Al alero de dicho proceso, durante la década pasada algunas ciudades y departamentos -a veces con apoyo del gobierno central- impulsaron programas de *vouchers* y de cooperación público-privada que extendieron la

presencia del sector privado vía subsidios públicos. Estos programas buscaban resolver los problemas de cobertura y retención mencionados, expresados además en una desaceleración de la expansión del sistema educacional desde fines de los años noventa.

Estas iniciativas resultaron en la creación de nuevas escuelas y/o inyección de recursos frescos a nuevos programas focalizados. Es decir, no implicaron la enajenación de escuelas o recursos públicos ya asignados, ni representaron una reducción del sector público en términos absolutos, como en otras experiencias de privatización. Por lo tanto, estos programas han tenido eco en la discusión académica internacional interesada en estimar el impacto de las políticas de privatización en educación. El caso más elaborado de promoción de la colaboración privado-público fue el de las escuelas concesionadas, que a continuación se detalla.

Escuelas concesionadas

En 1999 comenzó un programa de escuelas concesionadas en algunos departamentos (incluidas las ciudades más grandes como Cali y Bogotá) destinado a expandir la matrícula en niños y jóvenes pobres. El sector público se comprometía con la construcción y habilitación de la infraestructura en general, entregando a las escuelas privadas una suma de dinero levemente inferior al costo regular promedio de un colegio público. Los proveedores privados se comprometían a obtener determinados resultados, y eran fiscalizados en ese sentido por la autoridad pública. En Bogotá, las escuelas concesionadas, en su momento de mayor desarrollo, alcanzaron a cubrir el 11% de los estudiantes (Barrera-Osorio, 2006). El programa fue discontinuado en 2005 y no se construyeron nuevas escuelas concesionadas. Un estudio de evaluación de impacto encontró que las escuelas concesionadas lograban –en comparación con las escuelas públicas- menores tasas de deserción y mayores puntajes en tests de matemáticas y lectura, aunque tales efectos positivos fueron pequeños en magnitud y muy heterogéneos (Barrera-Osorio, 2009).

Esquemáticamente, de acuerdo a Barrera-Osorio (2009), en las escuelas concesionadas el estado:

- provee la infraestructura.
- selecciona a los estudiantes que irán a cada escuela (dentro de un área pre-definida).
- financia las escuelas.
- decide donde crear una nueva escuela (en esta caso, en áreas muy pobres, con demanda insatisfecha).

A su vez, el proveedor privado:

- está obligado a educar a los alumnos asignados.
- tiene relativa flexibilidad para contratos docentes y administrativo.
- tiene autonomía en lo pedagógico.

- debe cumplir estándares de desempeño en calidad y cantidad, incluyendo logros de estudiantes.
- complementa los programas públicos con servicios extra –sociales, alimenticios, participación comunitaria (opcional).

Este programa fue presentado como una mejor alternativa respecto de la experiencia colombiana con programas de *voucher* para escuelas privadas. Este programa se sustenta en el principio de que en educación es mejor “mover” a la oferta, en lugar de hacer que se mueva la demanda, y en este caso, expresado en que los proveedores que no cumplan sean sacados del sistema, y al mismo tiempo, estimular la llegada de nuevos proveedores. Ciertamente, como la infraestructura escolar es cara, es más razonable aprovechar la inversión (siempre pública) y cambiar a los gestores, antes que crear nuevos colegios (Villa y Duarte, 2005).

El contrato se adjudica mediante licitación pública; en ésta pueden participar sólo instituciones que hayan demostrado obtener resultados superiores en la gestión de escuelas en los últimos 5 años. El concesionario debe ser, además, una entidad sin fines de lucro. La lógica es que es más probable que los agentes privados sin fines de lucro compartan los objetivos de bien público del estado, agregando a éstos sus intereses particulares de prestigio institucional y no de ganancia económica (participan, por ejemplo, cajas de compensación e instituciones de iglesia).

La escuela debe ser accesible a todos, es decir, no puede aplicar ningún tipo de filtro a los alumnos y no puede cobrar a las familias (en rigor, en secundaria sí se puede, del mismo modo que lo hacen los establecimientos públicos). El pago del estado es por alumno, con montos y cantidades pre-establecidas. Es decir, en rigor se paga por la capacidad establecida del colegio y si el concesionario no logra llenar los cupos de la escuela, el estado se la completa con alumnos asignados. La idea es que no haya capacidad ociosa; pero tampoco se paga al concesionario por extra-cupos. El operador puede, eso sí, prestar otro tipo de servicios a la comunidad en el establecimiento y cobrar por ellos, con previa autorización de la autoridad (e.g. cursos de extensión, talleres). Sin embargo, aunque todos los recursos extra obtenidos son del concesionario, estos deben ser invertidos íntegramente en el mejoramiento de la escuela. En términos de auditoría, al concesionario se le aplica el régimen de control de las entidades sin fines de lucro.

Los contratos fueron establecidos a 15 años plazo, pero con mecanismos para poner término anticipado si las escuelas no logran los resultados comprometidos. Los contratos son detallados, incluyendo, por ejemplo, dispositivos externos e independientes de evaluación periódica; los resultados esperados; el Ministerio de Educación puede agregar nuevos componentes de resultados –dentro del espíritu de las concesiones; no se puede tener muy malos resultados dos años consecutivos; y, aunque se orienta por logros, el contrato también define y se controlan ciertos insumos claves (eg. Alimentación de los alumnos, materiales didácticos). Por último, los contratos a los docentes son regidos por el código laboral privado, pero deben respetar los requisitos profesionales y la escala salarial del estatuto docente; en el fondo, se trata de un esquema similar al modelo *charter schools* en varios estados de EE.UU., usando el contrato como un mecanismo para flexibilizar el estatuto laboral docente.

5. Suecia

Contexto

En perspectiva internacional comparada, el sistema educacional sueco fue tradicionalmente considerado un modelo a seguir: combinaba altos niveles de inclusión, baja inequidad y altos logros. Se trataba de un sistema relativamente centralizado, basado en la provisión estatal de servicios públicos, en el marco de un estado social de derechos. Así, fue un modelo del período de los estados de bienestar en el campo de la educación. Sin embargo, a partir de la crisis económica de los 1970s y la relativa pérdida de competitividad sueca en las décadas posteriores, este modelo basado en servicios públicos y un rol protagónico del estado, comenzó a ser objeto de críticas, especialmente bajo el influjo neoliberal.

Así, durante los 1980s, se implementaron en Suecia un conjunto de medidas de reestructuración del sistema público de enseñanza, incluyendo la descentralización de la gestión de las escuelas públicas (del nivel nacional al municipal, y la introducción de cierto grado de “gestión basada en la escuela”), la introducción de ciertos grados de elección escolar entre escuelas públicas (diluyendo en cierta medida las áreas de influencia de cada escuela y empujándolas a promocionarse para atraer estudiantes), y el apoyo a escuelas privadas. En este contexto, en 1992, las escuelas privadas pudieron comenzar a recibir recursos públicos. Entonces, el criterio central de la política educacional sueca se ha movido desde la escuela común orientada por la igualdad de oportunidades, hacia un sistema diversificado orientado por la eficiencia y la competitividad. La introducción de estos instrumentos de mercado en el sistema escolar sueco ha sido asociada con un aumento de la segregación escolar, especialmente en contra de las minorías étnicas, inmigrantes y las familias de menores recursos.

Aspectos específicos

La política sueca de promoción de las escuelas privadas tomó la forma de un programa de *vouchers*, con el cual, el Estado les entrega el mismo monto por alumno que a las escuelas públicas. Este subsidio público a las escuelas privadas está disponible en Suecia para establecimientos con y sin fines de lucro. Aunque tradicionalmente las escuelas privadas o independientes eran principalmente gestionadas por organizaciones comunitarias, religiosas o filosóficas (e.g. Montessori, Waldorf/Steiner) sin fines de lucro, la disponibilidad de subsidios estatales ha hecho crecer el sector de escuelas con fines de lucro más aceleradamente, hasta convertirse en mayoritarias del sector privado en la actualidad (aunque aun minoritarias en el contexto del sistema escolar en general, que sigue siendo predominantemente público). Las escuelas privadas subvencionadas (con y sin fines de lucro) crecieron principalmente en las grandes ciudades y han tendido a atraer una población escolar comparativamente más aventajada, en perjuicio de las escuelas públicas. Debe considerarse que –con este programa de *vouchers*- en Suecia todos los alumnos asisten a escuelas financiadas por el estado, sean

públicas o privadas, siendo actualmente alrededor de un 12% quienes asisten a escuelas privadas en la educación obligatoria, y un 24% en secundaria (segundo ciclo) .

Con todo, a las escuelas privadas subsidiadas no les está permitido cobrar arancel a los padres, ni seleccionar a los estudiantes según su raza, nivel socioeconómico o desempeño académico. Es decir, deben ser abiertas, en principio, a todos, como también lo son las escuelas públicas. Sin embargo, las municipalidades pueden imponer ciertas restricciones a la libertad de elección de los padres. En general, la autoridad local asigna a los alumnos a la escuela (tradicionalmente pública) más cercana a su domicilio, pero si los padres deciden no aceptarlo y eligen una escuela diferente –por ejemplo, una privada subsidiada- el municipio no está obligado a pagar su transporte, tampoco puede garantizar que haya matrícula disponible, y finalmente, puede dar prioridad en la matrícula a ciertos alumnos bajo criterios como la cercanía al hogar o hermanos en el establecimiento. Más aún, dado que la municipalidad de origen es la que paga el *voucher*, ésta puede simplemente negar la elección de los padres, bajo el argumento de que le causa problemas organizacionales o financieros importantes. En otras palabras, se trata de un sistema de elección de escuela regulado, no disponible a todo evento.

Estas escuelas privadas deben regirse por el currículum nacional y deben ser autorizadas por la autoridad nacional de educación para operar y recibir subsidios. Los requisitos básicos son – además de satisfacer el currículum nacional- ser gratuitas y tener un tamaño mínimo (aunque pequeño: 20 alumnos). Las escuelas privadas reciben subsidios inicialmente del gobierno municipal, y secundariamente del gobierno central (e.g. cuando el municipio no tiene programas *voucher*), así como fondos especiales para equipamiento, transporte, alimentación, etc. En suma, estos apoyos financieros son equivalentes a los de las escuelas públicas (nótese que el financiamiento público municipal es responsabilidad del municipio donde el alumno reside y no del municipio en que estudia). Con todo, si la autorización de una escuela privada causa problemas severos a una escuela pública existente, la autoridad nacional puede negarle el derecho a operar.

Aunque las escuelas privadas subsidiadas deben ser culturalmente tolerantes y no discriminatorias, ellas tienden a tener un proyecto educativo especial que las diferencia de las escuelas públicas, por ejemplo, con un foco en aspectos artísticos, religiosos, académicos o deportivos.

Las escuelas privadas deben someterse a la supervisión del Sistema Público Nacional de Inspección Escolar y están sujetas a la fiscalización del gobierno municipal en sus actividades. La Agencia Nacional Sueca para la Educación supervisa la calidad de todas las escuelas en el país, incluyendo sus actividades, procesos y resultados. También se aplican *tests* de logro académico a los alumnos. Complementariamente, el sistema sueco de inspección (además de ser el responsable de autorizar las nuevas escuelas privadas), estudia en terreno que todas las escuelas cumplan con los preceptos legales, incluyendo las regulaciones de no discriminación, igualdad de oportunidades y la calidad del ambiente escolar ofrecido a los alumnos. Las escuelas privadas nuevas son visitadas inmediatamente por este organismo; lo mismo ocurre con las escuelas donde los padres o alumnos han realizado algún tipo de denuncia o queja. Los sistemas de inspección producen informes que buscan promover el mejoramiento escolar (existen luego

fondos para el apoyo a planes de mejora), pero también pueden iniciarse procesos sancionatorios si se descubre incumplimiento de las normas.

Por último, aunque existen varias regulaciones sobre la profesión docente que las escuelas privadas deben seguir (por ejemplo, exigir una formación profesional certificada), las condiciones laborales y salariales son negociadas directamente entre la entidad privada gestora de la escuela y los docentes; es decir, no existe un estatuto laboral común a los docentes que se imponga sobre las escuelas privadas.

En síntesis, el caso sueco es un programa de *vouchers* que promueve más abiertamente la privatización, imponiendo diversas reglas de operación general a las escuelas, pero dándoles más autonomía en aspectos clave, como la gestión de recursos humanos. Sin embargo, el sistema de elección escolar está supeditado a criterios públicos, que pueden implicar suspender la prerrogativa de los padres si el interés del sistema público lo requiere.

6. Inglaterra.

Contexto

La introducción de algunas medidas de privatización en el sistema educacional inglés (como el financiamiento estatal de escuelas privadas o la creación de un régimen intermedio público-privado de escuelas) se ha dado en el marco de políticas de colaboración público-privado y una expansión de la lógica de mercado al campo educacional, en un contexto de una implementación de políticas neoliberales más amplias comenzadas en la década de los 1980s y adoptadas luego (no sin modificaciones) por el laborismo renovado. En educación esto ha implicado la creciente introducción de la elección de escuela por los padres (atenuando la tradicional zonificación escolar), el traspaso de algunas funciones tradicionales de las autoridades locales a agentes privados, y el apoyo financiero del estado a escuelas gestionadas por organizaciones privadas (fuera del aparato público local o nacional). Las “academias” han resultado ser la modalidad más importante de este último tipo de cooperación privado-público.

En Inglaterra, la educación escolar es financiada por el gobierno nacional, incluyendo el financiamiento directo a las academias; asimismo, entrega recursos a los gobiernos locales para financiar las escuelas “mantenidas”, es decir, subvencionadas. El gobierno nacional también es el responsable general del sistema educacional, incluyendo definir el currículum nacional, el sistema de evaluación y las remuneraciones docentes, así como velar por las condiciones laborales de los profesores.

Mientras, las autoridades locales son responsables de asegurar suficiente oferta escolar en su zona, abordar el mejoramiento de las escuelas de muy bajo desempeño y apoyar especialmente a los alumnos más vulnerables. Con todo, en años recientes se ha abierto la posibilidad de que algunas funciones tradicionalmente realizadas por las autoridades locales sean realizadas por agencias autónomas especializadas o redes de escuelas, en un proceso de dar mayor autonomía a las comunidades escolares y a redes no-gubernamentales de educación, junto con promover

la elección escolar por los padres. Esto incluye una mayor promoción de escuelas subvencionadas no administradas por la autoridad local. Así, aunque las escuelas públicas – “escuelas comunitarias” de propiedad y financiamiento público- han sido tradicionalmente controladas por la autoridad local, desde la década pasada se ha estado expandiendo la proporción de escuelas financiadas por el estado pero “independientes” de éste en su gestión, ya sea bajo la modalidad de “academias” o “escuelas libres” (en 2013 las academias representaban el 48% de las escuelas secundarias y el 6% de las primarias en el país).

La supervisión e inspección del sistema educacional está a cargo de la Ofsted, una agencia especializada. La tendencia política ha sido descentralizar el sistema y dar mayor autonomía a las escuelas, pero simultáneamente reforzar los dispositivos de *accountability*; en particular, publicando los resultados de los alumnos y los reportes de inspección de la Ofsted. Han sido definidos estándares mínimos de desempeño y las escuelas que no los cumplen reciben inicialmente apoyo y monitoreo adicional; pero si no progresan, quedan sujetas a medidas de intervención o sanciones (incluyendo las escuelas privadas o “independientes” sin financiamiento estatal que pueden ser cerradas si no cumplen los estándares mínimos de calidad). Estas evaluaciones se hacen en función de un currículum nacional que es obligatorio por completo para las escuelas subvencionadas, pero sólo en aspectos medulares para las academias y “escuelas libres”. Estas dos últimas categorías pueden definir sus propios programas de estudio y poner énfasis en ciertos contenidos para así tener una clara identidad curricular.

En Inglaterra son reconocidos varios tipos de establecimientos educacionales, pero – tradicionalmente- la distinción central ha sido si se trata de escuelas financiadas por el estado (y por tanto sujetas al control y supervisión público: típicamente las escuelas públicas denominadas “comunitarias” y las escuelas privadas “voluntariamente controladas”) y las escuelas “independientes” no financiadas por el estado (típicamente escuelas privadas).

Las escuelas subvencionadas son mayoritariamente de propiedad y gestión públicas (escuelas “comunitarias” dependientes de la autoridad local) y, secundariamente, escuelas privadas (principalmente organizaciones religiosas, y si no, otras fundaciones) que voluntariamente se someten al control de la autoridad pública (i.e. admisión, personal docente, inspección) a cambio de recibir un trato financiero equivalente al de las escuelas públicas. Todas las escuelas subvencionadas –públicas o privadas- deben ser gratuitas: no pueden cobrar arancel.

Las escuelas “independientes” son escuelas privadas, generalmente financiadas por el pago de los padres (aunque algunas reciben donaciones); no están obligadas a seguir el currículum nacional ni tener un consejo escolar (aunque la mayoría posee); tampoco deben regirse por las reglas laborales del estatuto docente (escala salarial, requisitos de certificación, condiciones laborales, etapas de la carrera docente, etc.); y son inspeccionadas por un sistema diferente al de las escuelas públicas. Prácticamente todas las escuelas privadas son organizaciones sin fines de lucro (reciben beneficios tributarios por ello), y en esa calidad algunas establecen acuerdos de colaboración con las autoridades públicas para proveer servicios educacionales abiertos a otros alumnos o para otro tipo de actividades de desarrollo educacional. En esta línea, algunas escuelas independientes también han establecido “academias”, accediendo así a financiamiento estatal.

Las “academias” (que incluyen las “escuelas libres”) son un híbrido entre las escuelas públicas y privadas en Inglaterra; de hecho, han sido definidas como escuelas “estatales independientes”, mezclando lo que tradicionalmente han sido categorías mutuamente excluyentes. Legalmente son reconocidas como escuelas “independientes” y deben tener el estatus de entidades sin fines de lucro, pero son financiadas por el estado (en acuerdo directo con el gobierno central, no local), están sujetas al sistema de inspección de las escuelas públicas y son gratis para las familias. Es sobre este tipo de escuelas que profundizaremos.

Aspectos específicos

La creación de las academias fue un programa inicialmente dirigido a la educación secundaria, sello que aún conserva; sólo recientemente se ha comenzado a utilizar un mecanismo similar para escuelas primarias. El programa ha operado bajo dos modalidades de creación de academias: algunas devienen en ellas tras haber sido escuelas públicas regulares como una medida drástica de reestructuración institucional para así mejorar su desempeño (aunque en formulaciones más recientes ha sido presentado como un “reconocimiento” a escuelas de buen desempeño); y otras son academias creadas como tal bajo el auspicio de algún patrocinante – que se espera contribuya a sus finanzas. Sin embargo, desde 2011 se flexibilizó el mecanismo de creación, de forma que toda escuela puede postular para convertirse en academia, y toda nueva escuela se presume se creará bajo el estatus de academia.

El programa de academias se originó en el año 2000 como un modo de crear alternativas de educación secundaria con un currículum especializado y poder gestionarlas con mayor flexibilidad (siguiendo el modelo de escuelas tecnológicas que debutaron en 1988 como escuelas privadas con financiamiento público y un patrocinio de alguna organización no gubernamental). Sin embargo, en la siguiente década el programa de academias se ha expandido y ha modificado su naturaleza: primero se permitió a escuelas primarias transformarse en academias, luego se indicó que las escuelas secundarias de bajo logro se convirtieran en academias; además, se eliminó el requisito de presentar un patrocinante (estimulando así más la transformación de escuelas existentes en academias que la creación desde cero de éstas); ahora, las escuelas secundarias no necesitan tener un currículum especializado para ser academias; recientemente se permitió que toda escuela se transformara en academia, y finalmente, se estableció que las nuevas escuelas deben ser creadas bajo la modalidad de academias. En otras palabras, las autoridades inglesas han terminado valorando este programa como un modelo alternativo de gestión para las escuelas financiadas por el estado, apoyando decididamente su expansión.

Las academias son autónomas para gestionar su presupuesto, contratar a sus docentes y diseñar su propio currículum. Pueden establecer sus propias políticas de admisión de alumnos, especialmente cuando tienen exceso de demanda (a diferencia de las escuelas públicas, donde las reglas y el proceso dependen de la autoridad local), pero deben seguir las mismas reglas de no discriminación y gratuidad, entre otras. En general, las academias no seleccionan a sus alumnos por habilidad académica, a diferencia de las tradicionales “grammar schools”. De hecho, el programa fue expandido inicialmente como una alternativa de rediseño institucional

para escuelas públicas con bajo desempeño. Una academia recién creada no puede ser académicamente selectiva; la única excepción es el caso de una “grammar school” que se convierte en academia y puede elegir continuar siendo académicamente selectiva.

Los docentes son contratados por el órgano escolar de gobierno de cada academia (a diferencia de las escuelas públicas o privadas voluntariamente controladas, donde el empleador es la autoridad pública local), y no están obligados a regirse por las normas del estatuto laboral docente. Esto incluye cierta flexibilidad para extender el horario o el calendario laboral de los docentes, así como la aplicación de esquemas de incentivo salarial asociado a medidas de desempeño.

Las academias se organizan formalmente como compañías de responsabilidad limitada sin fines de lucro (i.e. fundaciones). Muchas de ellas operan en redes para apoyarse y elevar sus estándares. Los miembros de la fundación son el máximo órgano de control y dirección de la academia. Bajo ellos, las academias tienen un órgano colegiado de gobierno (la mayoría de cuyos miembros son designados por la institución patrocinante, aunque debe incluir, al menos, dos representantes de los padres), el cual es responsable de la gestión escolar cotidiana, incluyendo gestionar los recursos, asegurar la calidad de la escuela, gestionar el personal, garantizar que se cumpla el contrato con el gobierno central, etc. En la práctica sus funciones son delegadas al consejo escolar y el director de cada escuela. Como se ve, las academias no responden al gobierno local. En otras palabras, dado que su “contrato” es directo con el gobierno nacional, las academias son controladas directamente por el gobierno central; y dado que deben competir más abiertamente por las preferencias de los padres, este control central se combina con la sensibilidad a las dinámicas del cuasi-mercado escolar donde se ubican.

Los gastos recurrentes de las academias son financiados directamente por el gobierno central, con un régimen de subvención a la demanda, es decir, los fondos “siguen” a los alumnos (aunque los fondos son asignados de acuerdo a la matrícula de la escuela del año escolar anterior). Para mantener el financiamiento estatal, las academias deben lograr un nivel mínimo de desempeño –establecido nacionalmente- o demostrar progreso para acercarse a él. La tendencia es a simplificar el sistema de financiamiento, hacerlo equivalente para todos los tipos de proveedores, y calcularlo en base a una fórmula que tome en cuenta el nivel de estudios, los diferentes costos de las especializaciones y los recursos compensatorios para alumnos de menor nivel socioeconómico. Las academias gozan de elevados niveles de autonomía para administrar estos recursos directamente.

Las academias también tienen acceso a ciertos fondos para infraestructura, aunque no a los mismos ni en igualdad de condiciones frente a las escuelas públicas. Las academias pueden acceder a recursos nacionales distribuidos localmente para la creación de infraestructura en lugares donde se proyecte escasez de oferta de acuerdo al crecimiento poblacional; similarmente, existe un fondo especial para financiar proyectos urgentes de mejoramiento de la infraestructura de las academias para garantizar la salubridad y seguridad de las instalaciones. La idea inicial era precisamente que el sector privado aportase una parte de los recursos para la infraestructura de la escuela, aunque este requisito financiero se ha flexibilizado con el tiempo.

Las academias, al igual que todas las categorías de escuelas financiadas por el estado, están sujetas a un mismo sistema de “aseguramiento de la calidad”, que combina un proceso formal

de autoevaluación institucional, mecanismos de apoyo para el mejoramiento escolar y un sistema externo de evaluación e inspección. El sistema se basa en la capacidad de la escuela de identificar sus debilidades y generar programas de mejoramiento para abordarlas; la disposición de variados instrumentos de apoyo (gobierno local, asesores externos, pares, etc.) para el desarrollo institucional en torno a planes de mejoramiento; y finalmente, un sistema de evaluación de aprendizajes y evaluación institucional de procesos y otros resultados relevantes, así como de satisfacción de los actores de la comunidad escolar. Este último sistema de inspección –conducido por Ofsted- incluye visitas en terreno para recabar información, entrevistarse con actores, y elaborar un reporte sobre las capacidades institucionales para la mejora; en base al conjunto de evidencia acumulada. Este reporte –que luego es público- establece si la escuela necesita o no apoyos adicionales o medidas de intervención, y dependiendo de su desempeño institucional global, se establece la frecuencia de las futuras inspecciones.

Es decir, a las academias se les ha dado más autonomía y flexibilidad para gestionarse que al resto de las escuelas públicas, pero se les exige el mismo desempeño institucional, en base a estándares nacionales y procedimientos de “control de calidad” comunes, con el objeto de permanecer “*accountable*” ante la comunidad por los recursos y la responsabilidad que se les asigna.

7. Canadá.

Contexto

En Canadá la autoridad última en educación radica a nivel de las provincias y territorios: no existe una autoridad federal por sobre ellos; consecuentemente, la educación tiene importantes variaciones regionales. Con todo, visto en su conjunto, la educación pública, financiada y administrada por entidades públicas, es ampliamente predominante en Canadá, educando a más del 90% de la población escolar. La educación pública en Canadá es financiada por el estado y es gratuita para las familias. Generalmente, las autoridades educacionales del gobierno provincial son las responsables últimas del financiamiento (aunque también existe financiamiento vía gobiernos locales), del diseño de políticas, administración y conducción del sistema educacional; mientras que las autoridades locales son las responsables de la provisión y gestión del servicio educacional en sus zonas. Usualmente, esta autoridad local se ejerce a través de consejos educacionales o distritos escolares, con autoridades electas por la comunidad y con diferentes grados de autoridad y poder según la delegación hecha por los gobiernos de las provincias. Esto, típicamente, incluye las labores clave de la administración de las escuelas, de la contratación del personal docente y la admisión de los estudiantes.

También existen escuelas privadas o no controladas por el estado, principalmente como un modo de proteger el derecho a la educación con orientación religiosa de grupos católicos o protestantes. Sin embargo, sólo en la mitad de las 13 jurisdicciones de Canadá existe algún tipo

de financiamiento público a escuelas privadas. En particular, la provincia de Alberta ha sido la más activa en apoyar iniciativas de colaboración privado-público en educación, incluyendo la subvención pública de escuelas privadas y la gestión privada de escuelas públicas, también llamadas “Charter Schools”. Sobre este programa de charter schools es que profundizaremos en la sección siguiente. Mientras, vale la pena mencionar brevemente el programa de subsidio estatal a escuelas privadas para observar la lógica de estas cooperaciones y entender la diferencia entre ambas.

Desde 1967 que en Alberta se subsidia a escuelas privadas. Aunque inicialmente los montos eran bajos, actualmente el gobierno entrega el equivalente al 60% del costo de un alumno en el sistema público a escuelas privadas acreditadas. Para acceder al subsidio estatal, las escuelas privadas deben asumir un conjunto especial de regulaciones públicas, como ser una organización sin fines de lucro, satisfacer requisitos básicos y adicionales de operación, tener un consejo de administración y emplear sólo docentes certificados por el estado. Las escuelas privadas mantienen sin embargo libertad para elegir sus estudiantes, cobrar a las familias y fijar las reglas del contrato de los profesores.

Los requisitos básicos de operación para que una escuela privada sea acreditada se refieren a los estándares de seguridad, salubridad y calidad del edificio, enseñar un programa que satisface los estándares gubernamentales, demostrar que sus alumnos se desempeñan al nivel mínimo aceptable por los estándares públicos y aceptar ser monitoreada por la autoridad pública. Estos requisitos permiten la acreditación, pero no el recibir financiamiento estatal. Para ello, la escuela debe, además, someter sus programas de estudio a la aprobación de la autoridad pública, usar materiales aprobados de estudio y demostrar que sus alumnos mantienen el progreso esperado. Actualmente el gobierno está ofreciendo subir la proporción de subsidio a un 70% por alumno en escuela pública para escuelas que a cambio acepten un mayor nivel de *accountability* público sobre ellas, lo que incluye planes de mejoramiento del desempeño de los alumnos, con plazos definidos, mayores aplicaciones de test a los alumnos, encuestas a la comunidad escolar y visitas de inspección del sistema de supervisión de escuelas, así como entregar reportes financieros y ser objeto de auditorías financieras por la autoridad pública.

El programa Charter Schools en Alberta

El programa de escuelas *charter* en Alberta comenzó en 1994, en el marco de políticas de innovación educativa y promoción de la elección escolar, buscando emular ciertas dinámicas de mercado en la educación pública. Se trata de escuelas públicas autónomas, que deben ser organizadas y gestionadas por una persona o institución, organizada como sociedad sin fines de lucro (es decir, no puede subcontratar una empresa comercial para la gestión, como algunos casos en EE.UU. lo permiten). Más aún, esta entidad debe tener como único propósito la administración de las escuelas charter que se le autorice a operar, y no puede tener afiliación religiosa. Además de esta restrictiva definición, la legislación actual establece un máximo de 15 escuelas *charter* en operación en la provincia de Alberta. Así, es posible asimilarlas al concepto tradicional de “escuelas de experimentación”, como escuelas públicas de innovación con

potencial de irradiar el resto del sistema y no como una alternativa al sistema regular de escuelas públicas.

La autoridad pública sólo autoriza escuelas *charter* que demuestren que su proyecto educativo introducirá innovación en el sistema educacional a nivel local, ofreciendo un programa especializado, ya sea porque tiene énfasis curriculares especiales, o porque apunta a una población escolar con necesidades o demandas particulares actualmente no bien satisfechas, y además, debe asegurar que lo hará con estándares de calidad superiores a los prevalecientes. Con todo, ellas deben seguir el programa de estudios establecido por la autoridad pública de Alberta. También necesitan demostrar que tendrán el apoyo de la comunidad local donde operará. Para funcionar, se establece con la autoridad pública provincial un acuerdo o contrato directo que usualmente tiene cinco años de duración (no puede ser permanente), renovables condicional a recibir una buena evaluación de desempeño.

Las escuelas *charter* son financiadas bajo el mismo sistema regular que las demás escuelas públicas: un subsidio por alumno, con diferenciaciones según necesidades educativas especiales, pobreza, etnicidad, requerimientos de enseñanza de idioma, etc. Asimismo, tienen acceso a fondos para la administración, aunque en menor medida que las escuelas públicas (administradas por entidades locales de mayor complejidad). También reciben fondos especiales para el arriendo de infraestructura (aunque enfrentan restricciones para adquirirla, dado el carácter temporal de su concesión y que no tienen acceso a fondos de capital) y otros fondos complementarios específicos para programas de equidad y mejoramiento escolar.

La sociedad administradora de la escuela *charter* goza de mayor autonomía y flexibilidad para gestionar la institución que el resto de las escuelas públicas (, las que están sujetas al control de la autoridad educativa local); su consejo debe tener entre sus miembros representantes de los padres y profesores (además de un consejo de la escuela, con mayoría de representantes de los padres). El consejo de la institución *charter* puede establecer sus propios procedimientos para la gestión educativa, reglas de convivencia y disciplina, tomar sus decisiones financieras, recibir aportes de terceros, firmar contratos, etc. Ni los miembros del consejo de la sociedad *charter* ni del consejo escolar pueden recibir pagos. La gestión cotidiana de las escuelas está a cargo de un director contratado. Para el control financiero, el consejo que administra la escuela *charter* debe contratar a un auditor independiente y entregar anualmente a la autoridad pública un reporte financiero y de auditoría, demostrando, además, que la escuela tiene un presupuesto balanceado. Es importante a este respecto cumplir un requisito mínimo de número de alumnos (establecido inicialmente en 100) que permita a la escuela ser financiera y educacionalmente viable.

Las escuelas *charter* deben ser gratuitas para las familias y no pueden negarles la matrícula si tienen disponibilidad. Cuando la demanda excede su capacidad, pueden establecer criterios de priorización en la admisión, como la zona de residencia, hermanos, o la afinidad con la propuesta educacional de la escuela. Deben ser procedimientos de admisión abiertos y equitativos; por ejemplo, una escuela no puede negar la matrícula a un alumno por haber tenido problemas de conducta. Los padres pueden pedir una reconsideración a la autoridad pública de cualquier decisión de la escuela, incluyendo el rechazo en la admisión.

Las escuelas *charter* deben emplear profesores que cuentan con la acreditación pública, pero pueden establecer condiciones de contratos diferentes a las de las escuelas públicas, satisfaciendo el resto de la legislación laboral y códigos profesionales que se apliquen (por ejemplo, los profesores siguen sujetos al mismo sistema de pensiones docentes). Sin embargo, los profesores no pueden ser miembros del sindicato de maestros de Alberta y, por tanto, no son beneficiados por la negociación colectiva y algunas reglas de protección laboral. La mayor flexibilidad en la gestión de recursos docentes es una de las claves de la autonomía de las escuelas *charter*.

Las escuelas *charter* están sujetas a todas las evaluaciones de logro y requisitos de graduación establecidos por la autoridad pública de educación para el sistema de escuelas públicas. Se espera que los alumnos de estas escuelas demuestren (en indicadores objetivos) que están logrando resultados educacionales de aprendizaje, actitudes, destrezas u otro elemento relevante superiores a los alcanzados por el sistema regular. Además, dado que algunas propuestas innovadoras no pueden ser evaluadas bajo los mismos parámetros que las escuelas regulares, la propia escuela *charter* debe establecer procedimientos de evaluación objetivos que demuestren que sus alumnos están logrando los resultados comprometidos. En ese sentido, la autoridad pública establece que el nivel de *accountability* de una escuela *charter* debe ser superior al del resto de las escuelas públicas, por cuanto se le han dado privilegios respecto de ellas tras su promesa de proveer un mejor o innovador servicio educacional.

El caso de las escuelas *charter* de la provincia de Alberta revela un intento por introducir -de manera muy controlada y restringida- innovación educativa proveniente de la sociedad civil, la comunidad, educadores, o instituciones sin ánimo de lucro; esta innovación está subordinada al sistema regular, al que busca dinamizar por la vía de la competencia (reflejada en la elección de los padres) y la difusión de innovaciones exitosas. Además de depender en su gestión de una entidad diferente que las escuelas públicas regulares, la liberación de ciertas regulaciones administrativas y legales debieran permitir su éxito; la contrapartida es un nivel de exigencia mayor. El contraste con el trato a las escuelas privadas subvencionadas es interesante: a estas últimas se les hace más exigencias que a las escuelas privadas no subvencionadas, pero a su vez menos que a las públicas regulares, y ciertamente que a las *charter*; a cambio, el estado les entrega sólo una fracción del financiamiento.

8. Lecciones y recomendaciones para el caso chileno.

Lecciones

El análisis de los casos internacionales permite extraer algunas ideas fuerza para iluminar la situación chilena.

En todos los casos revisados, excepto Suecia y algunos estados de EE.UU., los proveedores privados deben ser instituciones sin fines de lucro. Más aún, en varios casos se les exige satisfacer algunas características propias de las instituciones públicas, como contar con estructuras participativas y representativas en la toma de decisiones, tener vínculos con la comunidad local, transparencia en el uso de recursos y contratos, por mencionar sólo algunas. Chile aparece alejado de estas prácticas: no sólo financia escuelas con fines de lucro, sino que no hace distinciones entre éstas y las privadas sin fines de lucro ni las públicas.

La noción de “libertad de enseñanza” como acogida de la diversidad cultural (en un sentido amplio) ha sido esencial en los sistemas masivos de educación privada subvencionada; en cambio, está ausente la interpretación de esa noción como “libertad de empresa”, central en el caso chileno. El propósito de introducir mayor competitividad/eficiencia en el sistema escolar ha estado a la base de las propuestas más restringidas de “privatización”, focalizadas en la gestión institucional y operadas a través de contratos, es decir, por acuerdos temporales. La noción de “contrato” o convenio de desempeño ha estado ausente en la relación estado-proveedores privados en Chile, porque el traspaso de recursos públicos se ha hecho en la lógica de “*vouchers*”, es decir, subsidio a la demanda, como un pago del estado por un servicio educativo ya prestado (acordado entre escuela y familia).

Un asunto esencial en los casos analizados es procurar que las escuelas privadas subvencionadas estén en principio abiertas a todas las familias/alumnos; esto implica dos cuestiones centrales: no cobrar a las familias y no seleccionar a los alumnos (salvo para hacer “discriminación positiva”). Aunque recientemente se introdujeron ciertas regulaciones a la selección de alumnos en la enseñanza básica, la oferta privada chilena se ha caracterizado (y distinguido ante la ciudadanía) precisamente por estas dos prácticas: cobrar y seleccionar.

Los países aplican diferentes medidas de resguardo para evitar la sobre oferta escolar y hacer uso eficiente de la infraestructura educativa: zonificación, inversión en infraestructura por estado, cantidad máxima de escuelas –en general y/o privadas subsidiadas– en una zona dada, tamaño mínimo de escuelas, demostración de demanda insatisfecha, planificaciones plurianuales de acuerdo a cambios poblacionales, resguardo de la educación pública, entre otras medidas. En Chile no existe regulación para la entrada de nuevos proveedores; el financiamiento público no es visto como una herramienta de política educativa, sino como una especie de “derecho del sostenedor” que cumple ciertos (mínimos) requisitos (esto a pesar de que el estado ha subsidiado total o parcialmente inversiones y equipamiento de escuelas privadas).

Aunque tienden a focalizarse en el desempeño, los países regulan ciertos insumos. El aspecto más relevante son las condiciones laborales docentes: en los sistemas masivos de educación privada subsidiada el estado mantiene el control incluso directo sobre el mercado laboral docente. Sólo los experimentos más recientes, tipo “*charter schools*”, liberan a los proveedores de ciertas reglas laborales docentes, pero no está clara la conveniencia de estas políticas. En Chile las escuelas privadas reciben los mismos recursos que las públicas, pero tienen menos obligaciones contractuales con los docentes; incluso, los incrementos salariales acordados entre el gobierno y los profesores que han sido financiados vía subvención, no ha sido obligatorio traspasarlos a los salarios docentes. Es reconocido que éste es un componente clave en la diferencia de costos.

Los casos analizados también regulan ciertos procesos, especialmente las condiciones básicas del servicio escolar, así como la supervisión e inspección pública, evaluación, elaboración de planes de mejoramiento, cuentas públicas, así como la auditoría de los recursos públicos, entre otros procesos. Requisitos similares sólo fueron introducidos recientemente en Chile como contraparte de un aumento focalizado del *voucher* (ley de Subvención Escolar Preferencial 2008).

El nivel de exigencias del estado hacia los proveedores privados tiende a asociarse con el nivel de recursos y privilegios que se les da; en general, si las escuelas privadas no asumen el conjunto de las obligaciones de las escuelas públicas, reciben un financiamiento menor. En Chile el *voucher* y otras políticas educacionales son las mismas para todas las escuelas, ya sean públicas o particulares subvencionadas (siendo excepciones parciales algunos fondos para infraestructura), pero las exigencias son mayores para las públicas, especialmente por su obligación última de recibir a todos los alumnos y su gestión de los contratos docentes.

Recomendaciones

A partir de los casos nacionales revisados, a continuación se propone un conjunto de recomendaciones para mejorar la forma en que el estado se relaciona con las escuelas privadas que subvenciona. Es importante precisar que las sugerencias buscan incorporar al sistema chileno prácticas más o menos reconocidas y establecidas en la experiencia internacional de trato entre el estado y los proveedores privados de educación, pero que prácticamente toda esa experiencia acumulada lo ha sido con instituciones sin fines de lucro. Por lo tanto, en general, las recomendaciones no hacen la distinción de educación con o sin fines de lucro. En nuestra opinión, la aplicación de este conjunto de recomendaciones permitiría mejorar la calidad del entorno institucional en que opera el sistema escolar chileno, incluso si se continuara subvencionando proveedores con fines de lucro. Sin embargo, estimamos que todo su potencial es más probable de satisfacerse si estado coopera con proveedores sin fines de lucro. Por último, es importante considerar que estas sugerencias se hacen pensando que, al mismo tiempo, las autoridades públicas se han comprometido a impulsar la renovación, el fortalecimiento y la expansión de la educación pública; por tanto, a la educación privada se la visualiza cumpliendo un rol importante en un sistema de provisión mixto, y no como reemplazante de la educación pública.

- i. El apoyo estatal a escuelas o a agentes privadas para la gestión de escuelas públicas debe tener como criterio esencial aumentar la calidad y equidad de la educación disponible (i.e. innovación, mayores estándares de calidad, programas focalizados, diversidad de ofertas educativas), y no abrir espacios de negocio para empresas o personas con fines comerciales. En la provisión de servicios educacionales financiados por el estado está plenamente justificada dicha restricción (como ha sido, por lo demás, la regla en la experiencia internacional). Pretender regular exhaustivamente el contrato público/privado en educación e introducir los incentivos correctos para que siempre el proveedor con fines de lucro produzca exactamente los bienes públicos que se busca como resultado de perseguir su interés lucrativo, es una tarea de enorme complejidad y una ambición demasiado optimista que prácticamente no encuentra respaldo en la evidencia comparada. Esto no impide que las empresas con fines de lucro puedan participar ampliamente en el sistema educacional y proveer servicios complementarios, como de hecho es la tendencia internacional y chilena (e.g. infraestructura, mantención, materiales didácticos, textos).
- ii. Un trato financieramente igualitario por parte del estado para escuelas públicas y para las privadas subvencionadas (siempre en los gastos de operación a nivel de la unidad escolar, y no en los de inversión en infraestructura o administración central, tópicos que requieren tratamientos diferenciados) debe implicar que los proveedores privados asuman completamente las responsabilidades de la educación pública, al menos respecto al trato con las familias, los alumnos y los docentes. Si las escuelas privadas no desean asumir dichas responsabilidades públicas a plenitud, el estado debiera reconsiderar la conveniencia de apoyarlas financieramente, y –de decidir hacerlo- dicho apoyo debe ser claramente inferior, acorde con las menores exigencias. Un sistema que entrega iguales recursos a los dos tipos de proveedores, pero hace mayores exigencias al público, es en la práctica una promoción de la privatización.
- iii. Los aspectos críticos a exigir a las escuelas privadas subvencionadas son: la gratuidad y accesibilidad para las familias, y la no selección, discriminación ni exclusión de los alumnos. Son estos los asuntos que generan potencialmente mayores efectos indeseados de inequidad. Por ejemplo, sería deseable que la matrícula/selección no se haga como una negociación directa exclusiva escuela/padres (donde la asimetría de poder es enorme), sino a través de una agencia pública que resguarde el derecho a la elección de los padres y garantice procesos aleatorios–u otros no discriminatorios de selección escolar-cuando exista un exceso de oferta. Más aún, las regulaciones del estado podrían no sólo limitarse a impedir dichos efectos indeseados, sino a promover la producción de efectos positivos de integración; esto es una “contraprestación” razonable para las entidades subsidiadas.
- iv. Aunque las escuelas privadas son más sensibles al “disciplinamiento del mercado”, éste no es suficiente para garantizar la producción de los bienes públicos que se requieren en educación; de particular importancia es que el estado implemente dispositivos de *accountability* crecientemente exigentes (de desempeño, es decir, calidad en los

insumos, procesos y resultados). Sólo esto –bien implementado-, junto a las medidas de no discriminación ya mencionadas, debieran ser acciones suficientes para convertir la educación en “un mal negocio” para las entidades orientadas sólo por el fin de lucro. En otras palabras, es probable que una gran ventaja actual de las escuelas privadas con fines de lucro–que les ha permitido expandirse más rápidamente que ningún otro sector- haya sido las bajas exigencias en calidad por parte de la autoridad pública combinado con la capacidad de las escuelas de seleccionar y cobrar a las familias (además del ahorro de recursos por la vía de los contratos docentes). Todo esto no sólo implica una especie de “competencia desleal” respecto de las escuelas públicas, sino un círculo vicioso de “competencia espuria”, basada más en el prestigio/estigma de las instituciones que en su calidad.

- v. Los sistemas de evaluación no pueden reducirse a tests académicos estandarizados. Sistemas complejos de evaluación in situ, de condiciones, procesos y logros –cognitivos y no cognitivos- son necesarios para tener una evaluación global del desempeño de un establecimiento escolar. Un sistema basado en la competencia por resultados en los tests (tanto para ganar prestigio, como para distribuir sanciones/incentivos asociados) genera efectos indeseados como el estrechamiento curricular y prácticas de selección/exclusión de alumnos, lo cual atenta tanto contra la calidad, como con la equidad del sistema educacional. Además, sólo la comprensiva inspección y supervisión en terreno permite observar el comportamiento de los proveedores en aspectos relevantes, como el trato a las familias y los alumnos, así como su cumplimiento con los estándares complejos de calidad educativa. Además, estos sistemas complejos de evaluación son clave para conectar con los sistemas de autoevaluación y con los programas de mejoramiento escolar: las autoridades públicas no pueden tener respecto de los proveedores de educación una actitud de “prescindencia” (como ha sido la pretensión en la lógica de mercado), sino un compromiso con su prosperidad. Este esperable tipo de relaciones público/privado es más probable que fructifique con proveedores sin fines de lucro orientados por el bien común, que con instituciones cuyo propósito es la obtención de ganancias.
- vi. La regulación de los contratos docentes es un área crítica, sobre la que los casos internacionales discrepan: mientras las *charter schools* (EEUU y Colombia) tienden a ver en su relativa desregulación un ámbito central de la flexibilización de la gestión, los casos de subsidios masivos a escuelas privadas (Holanda y Bélgica) tienden, inversamente, a exigir el cumplimiento del estatuto laboral docente (de hecho, el estado controla dichos contratos). La cuestión clave es –a nuestro juicio- la escala de la “privatización”: si se trata de una innovación de demostración de menor escala (*charters*) es viable plantearse dicha flexibilización; si se trata de sistemas masivos de subsidio a escuelas privadas, no, por cuanto en la práctica, es esta desregulación la que ordena el mercado laboral docente en general. En el caso chileno, existe un acuerdo bastante extendido en que se requiere reformar el actual estatuto docente para crear una nueva carrera profesional; para que ésta tenga la eficacia que se requiere, sus regulaciones deberían ser obligatorias también para los empleadores privados que financia el estado.

- vii. El financiamiento estatal a escuelas privadas no debe ser visto como un “derecho del propietario” de la escuela, sino como una herramienta de política educacional, evaluada según su capacidad para promover los objetivos sociales perseguidos, como toda otra política pública. Lo anterior se puede expresar, por ejemplo, en alguna noción de temporalidad (el acceso a las subvenciones públicas se reevalúa cada cierto tiempo, razonablemente amplio), desempeño superior, direccionalidad de acuerdo a los problemas sistémicos a resolver, etc. La noción de “contrato” o convenio de desempeño entre el estado y los proveedores privados debiera ser introducida en Chile, o al menos, la de acreditación.
- viii. El estado debe crear la figura del proveedor (“sostenedor”) o agente administrador de los establecimientos privados subvencionados como un interlocutor de sus políticas, contratos, regulaciones, *accountability*. Hoy no lo es, de forma que toda la lógica de las nuevas instituciones regulatorias es que “la unidad es la escuela”, lo cual es erróneo cuando un mismo proveedor tiene más de una escuela. Los proveedores deben también ser evaluados en cuanto tales, lo que permitiría al estado sancionar, estimular y limitar a los proveedores en función de su historial global de desempeño, y además, evitar conductas estratégicas de cierre-apertura según conveniencia, o de regulación perversa de la calidad de la oferta (e.g. tener una escuela de elite y un anexo especializado en los alumnos de menor desempeño o excluidos de la primera). La experiencia internacional revela casos en que a los proveedores privados se les exige demostrar experiencias de buenos logros para poder aspirar al subsidio público; en cambio, en Chile el estado trata de la misma forma a una fundación educacional con un siglo y medio de experiencia en proveer educación de buena calidad en sectores pobres (e.g. Sociedad de Instrucción Primaria) que a una empresa recién creada que decidió probar suerte en el mercado escolar.
- ix. El apoyo estatal a las escuelas privadas debe ser evaluado, también, en función de la salud del sistema público y con un criterio territorial. Es necesario introducir regulaciones para evitar la sobreoferta (límite escuelas y/o crecimiento), la ineficiencia (ídem, más tamaño mínimo), la diversificación superflua (e.g. creación de escuelas subvencionadas en zonas con oferta de buena calidad) y la destrucción de la oferta pública sin ganancia sistémica. Asimismo, se debe buscar mecanismos para aprovechar la inversión en infraestructura disponible y direccionar la innovación hacia la gestión y la oferta pedagógico-curricular; por ejemplo, teniendo mecanismos para cambiar de gestor, manteniendo la escuela. Esto es siempre importante, pero será cada vez más crítico dado el lento crecimiento poblacional y las altas tasas de cobertura alcanzadas. Más aun, el estado debiera contar con algún tipo de capacidades de intervención, reestructuración o incluso de adquisición de escuelas privadas en situaciones críticas de mal desempeño, crisis o inversamente expansión de la educación pública en un territorio dado (recuérdese que el estado ha subvencionado de manera importante la infraestructura, el equipamiento y la operación de estas escuelas). Además, la experiencia comparada muestra creativas fórmulas de relación subsistema público/proveedores privados, que van desde las escuelas privadas que se someten voluntariamente al control de la autoridad pública local, hasta escuelas privadas que se

incorporan a la red pública local y coordinan/complementan con ella (sin anular completamente la dinámica de competencia por matrícula y prestigio). Lo que no es razonable es que Chile impulse la renovación y fortalecimiento de la educación pública y, al mismo tiempo, financie indiscriminadamente un tipo de competencia que la erosiona.

- x. Los recursos públicos que el estado entrega a los sostenedores privados deben ser fiscalizados de acuerdo a los estándares que se aplican a todo recurso público. El control de las escuelas privadas debe incluir, por tanto, el aspecto financiero: informes, auditorías (para detalles y más fundamentación sobre este punto ver la sección de Daniel Hojman en este mismo informe). Esto, no sólo como control de los recursos públicos (que ya lo amerita), sino como un modo de que el sistema conozca el costo de la educación asociado a estándares de calidad y a las características de la población escolar. Parece obvio, pero en Chile esto no es evidente, la autoridad pública no tiene información sobre la materia, tampoco los académicos, etc. El resultado es que, aunque desde hace más de una década se discute entre los *policy makers* acerca del valor deseable del *voucher* y sus ajustes, esta discusión no ha podido contar con la evidencia necesaria para analizarse informadamente y no estar sujeta a las presiones de los grupos de interés.
- xi. En el mismo sentido de resguardar el buen uso de los recursos públicos, el estado debe regular (prohibir en mi opinión) los contratos de los proveedores privados subvencionados con empresas relacionadas, como la auto-venta de servicios de capacitación, asesoría, gestión, materiales, arriendos, entre otros contratos. Asimismo, debe exigir estándares elevados en tanto empleadores a los proveedores subvencionados, prohibiendo contratos con sesgo de género, ideológicos, etc. Una vez más: el uso de los recursos de la subvención educacional deben ser fiscalizados con los estándares de los recursos públicos, no privados.
- xii. Los recursos adicionales al subsidio estatal (e.g. donaciones, otros servicios, o cobros a los padres) obtenidos por los proveedores privados deben ser igualmente conocidos, auditados y fiscalizados. Dado el carácter fungible del dinero, no tiene sentido, como algunos han propuesto, limitar el lucro “con recursos públicos”, pero permitirlo con otros recursos que son en verdad intercambiables (sería en la práctica una “subvención al lucro”). Esto es esencial, por ejemplo, en la discusión sobre eliminar el financiamiento compartido, es decir, el cobro a las familias.

Referencias y fuentes de información.

- Aga Khan Foundation. (2007). *Non-state providers and public-private-community partnerships in education*. UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2008.
- Ball, S. J. (2013). Policy Paper: Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. Series: a Social State for 2015. Centre for Labour and Social Studies.
- Banco Mundial. (2007). El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile.
- Barrera-Osorio, F. (2006). The Impact of Private Provision of Public Education: Empirical Evidence from Bogotá's Concession Schools.
- Barrera-Osorio, F. (2009). The Concession Schools of Bogotá, Colombia. En R. Chakrabarti & P. Peterson. (Eds.), *School choice international*. MIT Press.
- Bellei, C. (2013). El “fin de lucro” como política educacional. En Juan E. García-Huidobro y A. Falabella (ed.) *Los fines de la educación*, CEPPE, PUC.
- Bellei, C., Orellana, V. (2013) *¿Qué significa “privatización” en educación? Análisis conceptual y revisión empírica del caso latinoamericano*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile; reporte preparado para Open Society Foundations.
- Bosetti, L. (2011). The Alberta Charter School Experience, University of Calgary. En Hepburn, C. R. (Ed.) *Can the Market Save Our Schools?* The Fraser Institute Vancouver, British Columbia, Canada.
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F., Landerretche, O., (2011). El Lucro en la Educación Escolar. Evidencia y Desafíos Regulatorios. Trabajos de Investigación en Políticas Públicas, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Daun, H. (2003). Market forces and decentralization in Sweden. En D. Plank and G. Sykes (ed.) *Choosing choice: School choice in international perspective*, Teachers College, Columbia University.
- Department of Education (2011). *Charter Schools Program*, Department of Education, USA.
- Elacqua, G. El lucro en la educación escolar en Chile. Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Florian Geyer. (2009). The Educational System in Belgium. CEPS Special Report.
- Government of Alberta. (2011). Background Information. Action on Research and Innovation: The Future of Charter Schools in Alberta.
- Government of Alberta. (2011). Charter Schools Handbook

- Julian R. Betts & Paul T. Hill (Eds.) (2010). Taking Measure of Charter Schools. Better Assessments, Better Policymaking, Better Schools.
- Ladd, Fiske & Ruijs (2009). Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation. National Conference on School Choice, Vanderbilt University.
- LaRocque, N. (2008). Public-Private Partnerships in Basic Education : An International Review. CfBT Education Trust.
- Machin, S. & Silva, O. (2013). School Structure, School Autonomy and the Tail. Special Paper N° 29. Centre for Economic Performance.
- Machin, S. & Wilson, J. (2009). Public and Private Schooling initiatives in England. En Chakrabarti, R. & Peterson, P. E. *School Choice International, exploring public-private partnerships*. MIT Press.
- National Center on Education and the Economy, New Commission on the Skills of the American Workforce. (2006). *An Overview of Education on Flemish Belgium*.
- Patrinos H. A. (2010). Private Education Provision and Public Finance, The Netherlands. World Bank, Human Development Network, Education Team.
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guáqueta, J. (2009). The role and impact of public-private partnerships in education. World Bank
- Province of Alberta (2013). School Act. Revised Statutes of Alberta 2000 Chapter S-3
- RAND Education (2009), Charter Schools in Eight States. Effects on Achievement, Attainment, Integration, and Competition. Ron Zimmer, R. Brian Gill, B. Booker, K. Lavertu, S. Sass, T.R. Witte, J. Ritchie, S. (2010). An Examination of Charter Schools in Alberta. The West in Canada Project. Canada West Foundation.
- UNESCO, (2012) World Data on Education. Belgium (Flemish Community), 7th Ed. 2010 . 2011.
- Villa & Duarte (2005) Nuevas experiencias de gestión escolar pública en Colombia. En Wolff, L., Navarro, J. C., & González, P. *Private education and public policy in Latin America*. Washington, D.C.: PREAL.
- Web Alberta Education <http://education.alberta.ca>
- Web Charter Schools: Online Database.
http://www.ecs.org/html/educationIssues/CharterSchools/CHDB_intro.asp?50s=show
- Web Council of Ministers of Education Canada <http://www.cmec.ca/>
- Web Departamento de Educación, Inglaterra. <http://www.education.gov.uk/schools>
- Web Education Review Office. www.ero.govt.nz
- Web EURYPEDIA, Eurydice, European Commission. Enciclopedia Europea de Sistemas Educativos Nacionales.

Web Gobierno de Inglaterra <https://www.gov.uk/types-of-school/print>

Web National Alliance for Public Charter Schools. <http://www.publiccharters.org/>

Wilson, J. (2011). Are England’s Academies More Inclusive or More ‘Exclusive’? The Impact of Institutional Change on the Pupil Profile of Schools. Centre for the Economics of Education London School of Economics. Mayo 2011.

Witte, J. F. (2009). Vouchers. En *Handbook of Education Policy Research*, G. Sykes, B. Schneider y D. Plank (ed.), AERA, pp. 491-501.

Cuadro resumen casos nacionales de apoyo estatal a escuelas privadas (ver texto para detalles).

	Contexto	Objetivos del programa	Tipos de proveedores	Regulación/control	Selección	Gratuidad	Profesores
Holanda	Sistema de libre elección consolidado y amplio. Libertad de crear escuelas, organizar y determinar fundamentos de enseñanza.	Acuerdo social para poner fin a conflictos religioso-políticos	Organizaciones privadas sin fines de lucro (ej. Grupos de padres de comunidad local)	Escuelas privadas son consideradas parte de sistema público, por ende sujetas a regulaciones de autoridad local y nacional. Los reportes de proceso y resultados son públicos.	No (los padres deben suscribir al proyecto educativo)	Si	Estatuto laboral docente obligatorio para escuelas privadas que reciben recursos del estado. Contrata la autoridad local.
Bélgica	Amplia aceptación de educación privada y libertad de elección de padres. El sistema se basa en escuelas privadas que son consideradas “públicas” en muchos aspectos.	Arreglo socio-político para dar cabida a diversidad cultural y religiosa.	Cualquier persona u organización sin fines de lucro.	Sistema de evaluación e inspección público obligatorio (visitas de auditoría y producción regular de informes). Basado en modelo “contexto-insumo-proceso-producto” no solo en resultados.	No (existen ciertos márgenes de distancia hogar – escuela). Selección por orden de llegada (con algunas prioridades no discriminatorias)	Si	Estatuto docente obligatorio para toda escuela privada que reciba recursos públicos. Autoridad pública fija salarios. Sistema de pensiones federal. Son contratados por las escuelas.
USA Escuelas Charter	Educación pública masiva y descentralizada, con problemas de ineficiencia administrativa y calidad. Sistema de amplia hegemonía pública.	Introducir sistema de contratos con estándares de desempeño y alivianar ataduras burocráticas incorporando a agentes privados a la gestión institucional. Innovación en gestión más que ampliación de oferta.	Operador privado sin fines de lucro (salvo excepciones en algunos estados, para la responsabilidad de administración).	Autoridad pública las autoriza, evalúa y supervisa. Operador firma contrato de desempeño con plazos. Realización de informes anuales de actividades, gestión, resultados y auditoría financiera.	No (selección aleatoria, con determinadas priorizaciones no discriminatorias)	Si	Dependiendo del estado, se les puede eximir total o parcialmente de la fijación de salarios docentes y otras reglas laborales especiales.

<p>Colombia (Escuelas Concesionadas)</p>	<p>Logro de cobertura universal primaria, no así secundaria: problema crónico de deserción. Sistema mayoritariamente público.</p>	<p>Introducir cooperación público – privada para resolver problemas de cobertura y retención escolar.</p>	<p>Concesionario sin fines de lucro, con experiencia y buen desempeño demostrado en la gestión educacional.</p>	<p>Deben cumplir estándares de calidad y cantidad (contratos de desempeño). En términos de auditoría se aplica régimen de entidades sin fines de lucro. Los contratos son con plazos, sujetos a evaluaciones.</p>	<p>No. El estado asigna los alumnos que el privado debe educar (dentro de un área pre definida)</p>	<p>Si (salvo en secundaria, igual que en sector público)</p>	<p>El proveedor tiene flexibilidad para contratos docentes y administrativos. Los contratos docentes se rigen por el código laboral privado, respetando requisitos profesionales y escala salarial de estatuto docente.</p>
<p>Suecia (Vouchers)</p>	<p>Estado social de derechos en proceso de reestructuración introduciendo políticas “de mercado” (descentralización de gestión, cierto grado de elección escolar y apoyo a escuelas privadas). Sistema de amplia hegemonía pública.</p>	<p>Voucher entregado por alumno a escuelas privadas o públicas (mismo monto)</p>	<p>Entidades con o sin fines de lucro.</p>	<p>Supervisadas por el Sistema Público Nacional de Inspección Escolar y fiscalizadas por el gobierno municipal. También son revisadas por la Agencia Nacional Sueca para la Educación.</p>	<p>No (los municipios pueden imponer ciertas restricciones a la libertad de elección de los padres)</p>	<p>Si</p>	<p>Condiciones laborales y salariales se negocian directo entre la entidad privada gestora de la escuela y docentes; no existe estatuto laboral común.</p>
<p>Inglaterra</p>	<p>Introducción de medidas de privatización y políticas de colaboración público-privado (elección de escuela, traspaso a privados de funciones tradicionalmente públicas y apoyo financiero a escuelas gestionadas por privados). Sistema mayoritariamente público.</p>	<p>Academias o escuelas “estatales independientes” como alternativas de educación secundaria con currículum especializado y más flexibilidad en la gestión.</p>	<p>Entidades sin fines de lucro.</p>	<p>Ofsted, agencia que supervisa y controla sumado a proceso formal de autoevaluación institucional. Tienen autonomía para administrar recursos. Los informes Ofsted se publican.</p>	<p>Pueden establecer políticas de admisión propias, siguiendo reglas de no discriminación, entre otras.</p>	<p>Si</p>	<p>Academias tienen autonomía para contratar. No están obligados a regirse por las normas del estatuto laboral docente.</p>

<p>Canadá (Alberta)</p>	<p>Importantes variaciones regionales: solo la mitad tiene algún tipo de financiamiento público a escuelas privadas, Alberta ha sido una de las más activas. Surge en el marco de la innovación educativa y promoción de la elección escolar. Sistema de amplia hegemonía pública.</p>	<p>Introducir innovación al sistema educacional a nivel local ofreciendo un programa especializado.</p>	<p>Persona o institución organizada como sociedad sin fines de lucro.</p>	<p>Sujetas a todas las evaluaciones de logro y requisitos establecidos por la autoridad para sistema de escuelas públicas, y a veces más. Deben entregar reporte financiero y de auditoría anual.</p>	<p>No. Pueden establecer criterios no discriminatorios de priorización.</p>	<p>Si</p>	<p>Flexibilidad en gestión de recursos docentes (condiciones de contrato diferentes a las escuelas públicas).</p>
------------------------------------	--	---	---	---	---	-----------	---