La política pública de educación en Colombia y Chile: gestión del personal docente y reformas educativas globales[1]

Public Politics of Education in Colombia and Chile: personal teaching management and global educational reforms

JULIÁN RAÚL FLÓREZ LÓPEZ[2]
julianflorez@usal.es

GERARDO FLÓREZ GÓMEZ[3]
gerardoflorez@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo constituye un estudio sobre la política pública de educación en Colombia y Chile, en el que se hace un análisis de aspectos como la carrera docente y las reformas educativas en sus respectivos contextos. La carrera docente es uno de los regímenes especiales más reconocidos por los Estados latinoamericanos, por lo general, a través de mandato constitucional. Todo este estudio estuvo enmarcado dentro de las nuevas reformas educativas globales de alto contenido gerencial, que han tenido una profunda incidencia en la gestión del personal docente (Verger, 2012). Para comprender la naturaleza de estas reformas, su finalidad y resultados en la actualidad, es preciso realizar un riguroso estudio sobre el concepto de educación que han adoptado los gobiernos y organismos internacionales como la OCDE, que cumple un papel fundamental en la formulación de políticas públicas en educación de los Estados latinoamericanos.

PALABRAS CLAVES: política pública, educación, carrera docente, gerencialismo, reforma educativa, burocracia, organización internacional.

ABSTRACT

This paper aims to conduct a study on public education policy in Colombia and Chile, analyzing aspects such as teaching career and educational reforms in their respective contexts. The teaching profession is one of the most recognized Latin American States, usually through constitutional mandate special regimes. All this study, framed within the new global education reforms high content management, which have had a profound impact on the management of teachers (Veger, 2012) To understand the nature of these reforms, its purpose and results today, we must make a rigorous study on the concept of education that have been adopted by governments and international organizations such as the OECD, which meets a key role in policy making public education of Latin American States.

KEY WORDS: public policy, education, teaching career, managerialism, education reform, bureaucracy, international organization.

Fecha de recepción: 2016/03/17 – Fecha de evaluación: 2016/05/12 – Fecha de aprobación: 2016/07/13

* Cómo citar este artículo: Flórez López, J. R. y y Flórez Gómez, G. (Julio-diciembre, 2016). La política pública de educación en Colombia y Chile: gestión del personal docente y reformas educativas globales. *Criterio Jurídico Garantista*, *9*(15), 68-85.

1. Artículo de reflexión producto del proyecto de tesis doctoral "Reformas educativas en América Latina: la política pública de educación en Chile, México y Colombia", que los autores desarrollan actualmente en el Doctorado en Estado de Derecho y Gobernanza Global de la Universidad de Salamanca.

2. Abogado de la Universidad Libre de Colombia, magíster en Ciencia Política y doctorando en Estado de Derecho y Gobernanza Global, Universidad de Salamanca. Docente universitario.

3. Abogado de la Universidad Libre, especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales, estudiante de Maestría en Derecho Público de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Docente Universitario.

La política pública de educación en Colombia y Chile: gestión del personal docente y reformas educativas globales

Julián Raúl Flórez López
Gerardo Flórez Gómez

SUMARIO

Introducción – I. LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA: PRINCIPALES RASGOS DEL SERVICIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN Y RÉGIMEN DE PERSONAL DOCENTE – *A. Financiación de la educación pública colombiana* – *B. El régimen de carrera docente colombiano* – II. LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN EN CHILE: PRINCIPALES RASGOS DEL SERVICIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN Y RÉGIMEN DE PERSONAL DOCENTE – *A. El Reconocimiento de las instituciones educativas en Chile y su financiamiento* – *B. El régimen de personal docente chileno* – III. CONCLUSIONES – Referencias.

Introducción

Se entiende por reformas educativas globales (REG) aquellas políticas de contenido gerencial, cuya pretensión principal es generar un cambio de paradigma en la educación de los Estados del mundo, que son formuladas e implementadas por organismos internacionales como la OCDE y el Fondo Monetario Internacional.

De acuerdo con el Banco Mundial, los ejes de las REG son los siguientes:

> Responsabilidad de los proveedores del servicio educativo ante los *clientes* (estudiantes y padres de familia), autonomía de las instituciones para el manejo de recursos y toma de decisiones empoderando a padres de familia para que jueguen un papel relevante en estos procesos e implementación de políticas de incentivos para los docentes con el propósito de hacer a los maestros responsables de su desempeño, ya sea conservando su contrato por rendimiento o realizando pagos por cumplimiento de metas. (2011, p. 3).

Así mismo, las REG difunden diversos principios dentro de su teoría educativa. Estos principios han encontrado en numerosos expertos en política educativa y hasta pedagogos, agentes autorizados para propagar y afianzar el modelo gerencial educativo, el cual promulga dentro de su ideario la tecnificación de la educación, esto es, la formación de personas que sirvan para realizar una labor de carácter técnico u operativo, que se especialicen en la ejecución de una labor determinada, algo que es visto a la luz de las REG como habilidad o competencia, ingrediente imprescin-

dible para un entorno laboral corporativo y para una flexibilización en la contratación de mano de obra. Lo anterior tiene asidero en el principio de la competitividad económica, puesto que es en virtud de esta que las empresas o corporaciones pueden reducir costos, prescindir de personal, racionalizar su presupuesto, reestructurar sus plantas y modificar las condiciones contractuales de sus empleados. El principio de universalización de la educación, que no es otra cosa que el auge de instituciones privadas de educación básica y media, junto con instituciones de educación superior, cuya búsqueda de potenciales clientes hace que emprendan todo tipo de campañas publicitarias y ajusten la oferta de sus servicios a la enorme demanda educativa. Una expansión sin precedentes de los centros educativos ha hecho de la competitividad un ingrediente esencial de la dinámica de la educación, ahora entendida como servicio. Si bien es cierto que el acceso a la educación es más factible que nunca, esto no quiere decir que el servicio sea totalmente gratuito, es más, al promover la participación del sector privado en su prestación se incentivan al mismo tiempo las solicitudes y concesiones de crédito en entidades financieras, especialmente diseñadas para estos fines.

Las REG se muestran como una corriente política y económica abiertamente neoliberal, con el objetivo de generar la apertura del mercado educativo y el fortalecimiento de las entidades de crédito como la opción más viable y expedita para recibir una educación de calidad. Desde la implantación y evolución de la economía de mercado se ha venido configurando la idea de una educación continua, que permita adaptarse a las nuevas necesidades sociales y económicas de una sociedad postindustrializada, caracterizada por la sistemática fluctuación de sus preferencias y condiciones de vida. Es por ello que la idea de una formación casi vitalicia del individuo seduce enormemente a las REG, y sustenta gran parte de sus objetivos. La creación de expectativas laborales por parte de los empleadores y la exigencia cada vez más común de nuevas competencias a los profesionales, hacen que el mercado de la denominada formación continua sea una fuente considerable de ingresos para las instituciones. De modo que estas competencias estarán sujetas a unas necesidades, si se puede llamar corporativas, cuyo término será el que determine la demanda laboral en un lugar y momento específico.

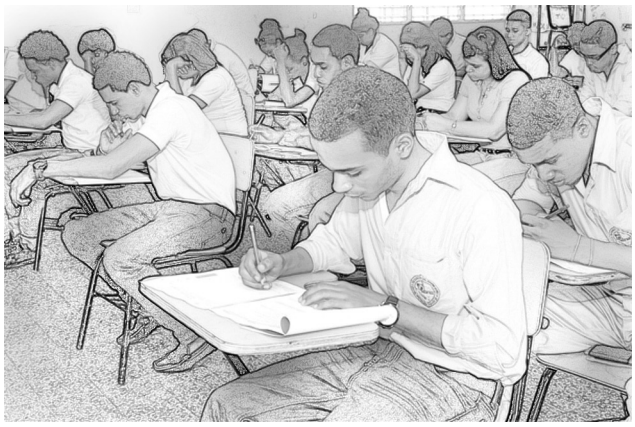
Es natural que los centros educativos estimulen a través de sus mallas curriculares la cultura del emprendimiento, y que las nuevas tecnologías de la información y comunicación adquieran una prevalencia sin precedentes en la formación de los educandos, de conformidad con el nuevo paradigma educativo impuesto por las REG.

La autonomía de las instituciones es un principio que se adopta con fuerza y que actúa, indiscutiblemente, como el componente principal para materializar ese nuevo cambio de paradigma educativo, cuyo mayor logro es la libre competencia de los centros educativos. En tanto se mantenga la autonomía de las instituciones, mayor será el grado de discrecionalidad para tratar asuntos como la destinación de sus recursos, la contratación de los maestros y la oferta de sus servicios (Colectivo Baltasar Gracián, 2013).

A partir de los años 80 se empezó a cuestionar seriamente la capacidad de las instituciones pú-

blicas de educación para enfrentar los nuevos retos de las sociedades capitalistas del mundo. Es una reacción de los gobiernos, guiados por los conceptos de organismos internacionales, que permite el auge de nuevas reformas que implican la adopción de modelos de rendición de cuentas, la racionalización del gasto público en educación y el protagonismo del capital privado para proporcionar el servicio educativo (Tiogson, 2005). La OCDE nació en 1961 cuando reemplaza oficialmente a la OEEC (Organización para la Cooperación Económica Europea, según sus siglas en inglés) y tiene su sede en París. Su función es "fortalecer y consolidar la economía de mercado y el librecambio en sus estados miembros" (Leibfried y Martens, 2009, p. 2).

La relación que mantiene la OCDE con la política pública de educación de Colombia y Chile se consolida por medio de la práctica de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar). La institucionalización de estas pruebas obedece a la ambición de dicha organización de posicionarse como supremo órgano consultivo en la formulación de políticas educativas de los Estados del mundo, siguiendo el modelo de gobernanza global propuesto por las élites financieras lideradas por corporaciones y grupos bancarios. Este posicionamiento hegemónico de la OCDE se valió de la estrategia denominada estandarización o cuantificación del conocimiento, cuya intención es medir el desempeño académico de los países con el fin de estimular la competitividad entre los sistemas educativos del planeta. Este proceso empezó a gestarse en la segunda mitad del siglo XX aunque existían algunos antecedentes como el First International Mathematics Study (FIMS), practicado en países como Bélgica, Japón y Estados Unidos (Saura y Luengo, 2015)



La educación, en Colombia, es entendida como un derecho fundamental, consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política. De esta forma, la Carta política consagra que la educación es un derecho y un servicio público cuya prestación es responsabilidad del Estado, conforme a las exigencias de la sociedad y la familia. Es obligatoria desde los cinco hasta los quince años, periodo que abarca la enseñanza preescolar, básica primaria y secundaria.

En Colombia las pruebas PISA gozan de una alta credibilidad, y a través de sus resultados el gobierno mide y establece cuál es el grado de competitividad del capital humano formado por las instituciones de educación públicas y privadas. Desde el año 2006, Colombia ha puesto a prueba las competencias de sus estudiantes, con resultados desalentadores tanto en las pruebas del 2009 como en las del 2012. Actualmente el país se encuentra a la espera de los resultados

de las pruebas practicadas en 2015, que serán publicados en diciembre de 2016, lo cual definirá la política educativa básica y media del gobierno para los próximos años.

En Chile las pruebas PISA se aplican desde el año 2000, y son una herramienta primordial para la medición de competencias y el establecimiento de estándares de calidad de las instituciones de educación básica y media. Allí el Ministerio de Educación acoge estos resultados para la realización de su informe de antecedentes, el cual sintetiza la situación de la política educativa realizando diagnósticos institucionales y formulando recomendaciones a las distintas problemáticas que afectan al servicio educacional. Como es sabido, las pruebas son practicadas a estudiantes de quince años pertenecientes a instituciones educativas de diversos tipos; en el caso chileno se trata de escuelas municipales, escuelas privadas subvencionadas y escuelas privadas pagadas.

Los resultados en las pruebas PISA no han sido tan desmoralizadores en Chile. Por ejemplo, en el 2012 el Estado chileno obtuvo el primer lugar en la evaluación de las tres competencias principales: lectura, matemática y ciencias. Sin embargo, si estos resultados se comparan con el promedio general de la OCDE, el nivel de desempeño de los estudiantes chilenos sigue siendo muy bajo.
Por consiguiente, el paradigma de investigación empleado en este trabajo es de tipo institucional, acompañado de una metodología interpretativa y cualitativa (Peters, 2003). Tiene como objetivo realizar una descripción sobre la política pública educativa básica y media en Colombia y Chile, con énfasis en el estudio de sus respectivos regímenes docentes y puntos de encuentro con las reformas educativas globales. Mediante el análisis de la información se formulan recomendaciones para la estructuración de una política educativa eficaz, que comprenda una solución integral y optimice la prestación del derecho educativo.

I. La política pública de educación en Colombia: principales rasgos del servicio público de educación y régimen de personal docente

La educación, en Colombia, es entendida como un derecho fundamental, consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política. De esta forma, la Carta política consagra que la educación es un derecho y un servicio público cuya prestación es responsabilidad del Estado, conforme a las exigencias de la sociedad y la familia. Es obligatoria desde los cinco hasta los quince años, periodo que abarca la enseñanza preescolar, básica primaria y secundaria. La gratuidad de la educación colombiana es mencionada en la misma Constitución, y es prestada por instituciones educativas del Estado, sin causar menoscabo a aquellas instituciones de carácter privado que cumplan la misma función. La vigilancia y administración del servicio educativo está a cargo del Estado, quien conforme a los mandatos legales expresamente desarrollados para tales fines, propenderá por la ampliación de la cobertura educativa, la permanencia de los educandos y la calidad del servicio.

En Colombia, el servicio educativo está regulado por la Ley 115 de 1994 "por la cual se expide la Ley General de Educación". Esta ley responde a los presupuestos planteados por la Constitución Política del 91, tales como: responsabilidad del

Estado, la sociedad y la familia en la calidad del servicio educativo; y la prestación del servicio a través de entidades territoriales certificadas, puesto que por medio de estas el Estado transfiere los recursos para la ejecución de sus políticas educativas y, por tanto, asegura el suministro del servicio. Reglamentando aspectos relacionados con esta ley, el Decreto 1860 del 94 estableció que todas las personas que residan en territorio colombiano recibirán educación prescolar y básica, en instituciones educativas de carácter público o privado (Peña, 2012).

Puntualmente, la Ley General de Educación otorgó una autonomía administrativa a las instituciones educativas, sin precedentes. Esto permitió que se configurara una especie de descentralización, que incidió directamente en acciones institucionales como gerenciamiento de recursos, proyección de currículos y diseño del proyecto educativo institucional (PEI). En el mismo sentido, se crearon mecanismos de participación y control sobre la actividad de los docentes y el rendimiento académico de las instituciones, como consejos académicos y directivos conformados por padres de familia y miembros de la comunidad académica, la intervención de representantes estudiantiles en la dinámica institucional, figuras que resaltan el carácter participativo y democratizador implícito en esta ley (Cárdenas, 2007).

Otros elementos esenciales que hacen parte de la Ley General de Educación son: la estructura del servicio educativo, en donde se define la educación formal y los distintos niveles de educación —prescolar, básica y media—; la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación informal, la organización administrativa del servicio educativo, la formación y capacitación de los educandos, la carrera docente, la inspección y vigilancia del servicio educativo y la financiación de la educación.

Frente a todo lo anterior, es válido resaltar que el Ministerio de Educación Nacional se mantiene como máxima autoridad en todo lo concerniente a la política educativa del Estado, diseñando macropolíticas que deberán ser acogidas por las instituciones de educación y ejerciendo un control e inspección constante en estas.

A. Financiación de la educación pública colombiana

La financiación de la educación pública colombiana, según el artículo 175 de la Ley 115 del 94, se realiza con recursos provenientes de "el situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios, según lo dispuesto en la Ley 60 de 1993".

No obstante, la Ley 60 de 1993 fue derogada por la Ley 715 de 2001, la cual reglamenta el Acto Legislativo 01 de 2001 y regula la prestación del servicio educativo colombiano.

La financiación de la educación colombiana se realiza transfiriendo fondos del situado fiscal a las respectivas entidades territoriales certificadas, por medio del sistema general de participación. Las entidades territoriales, según el artículo 286 de la Constitución Política, son los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas.

Para efectos de financiación del servicio educativo, el artículo 20 de la Ley 715 de 2001 estableció como

> entidades territoriales certificadas en virtud de la presente ley, los departamentos y los distritos. La Nación certificará a los municipios con más de cien mil habitantes antes de finalizar el año 2002. Para efectos del cálculo poblacional se tomarán las proyecciones del DANE basadas en el último censo.

Estas entidades territoriales certificadas reciben los recursos de la nación a través del Sistema General de Participaciones y están a cargo de la administración de estos fondos y la prestación del servicio educativo. Actualmente, en Colombia existen 95 entidades territoriales certificadas, según datos del Ministerio de Educación Nacional.

Los recursos se asignan de acuerdo con la prestación efectiva del servicio, es decir, por criterio de población atendida. La distribución de los recursos para educación es realizada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), a quien se le confirió esa competencia, en virtud de lo consagrado en el artículo 165 de la Ley 1753 de 2015, facultad que anteriormente ejercía el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) como entidad responsable de autorizar la asignación de los recursos.

No obstante, existen otros principios en los que se basa la distribución de los recursos, además del principio de población atendida. Entre estos se pueden mencionar la población por atender en condiciones de eficiencia y el criterio de equidad. Estos criterios utilizados para la asignación de los recursos del Sistema General de Participación para Educación se encuentran en el artículo 16 de la Ley 715 de 2001 (DNP, 2016).

El principio de población atendida se aplica de acuerdo con los estudiantes matriculados oficialmente en el año anterior, conforme a lo expuesto en el artículo 16 de la Ley 715. El valor resultante sufragará la prestación del servicio educativo de los potenciales estudiantes y estará sujeto a las tipologías impuestas por el gobierno; estas tipologías hacen referencia a los niveles de educación preescolar, básica y media, y el entorno en donde se haga efectiva la prestación del servicio, es decir, si es un entorno rural o urbano. La totalidad de los costos deducidos de las variables anteriormente descritas debe cubrir los gastos del personal docente y administrativo de las instituciones educativas, junto con sus respectivas prestaciones sociales, dotaciones escolares, recursos para la conservación y acondicionamiento de infraestructura, y cuota de administración departamental.

> La financiación de la educación colombiana se realiza transfiriendo fondos del situado fiscal a las respectivas entidades territoriales certificadas, por medio del sistema general de participación. Las entidades territoriales, según el artículo 286 de la Constitución Política, son los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas.

La población para atender en materia de eficiencia y equidad, es otro de los criterios consagrados en la ley para la transferencia de recursos a las entidades territoriales certificadas.

En el criterio de eficiencia, los recursos para atender a la población se calculan asignando unas partidas residuales que se deducirán de un porcentaje de niños a los que no se les esté prestando el servicio educativo en instituciones educativas públicas o privadas, multiplicados por el valor de la partida dispuesta por cada niño que se atenderá, conforme a la aprobación dictada por el DNP.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, "la asignación para cada niño por atender se calculará como un porcentaje de la asignación por niño atendido y será fijada anualmente por la Nación" (Ley 715 de 2001, art. 16).

El criterio de equidad depende de los indicadores de pobreza determinados por el DANE, reflejados en un informe; sobre este se distribuirán unos recursos de carácter residual, atendiendo al nivel de necesidad de los municipios o distritos.

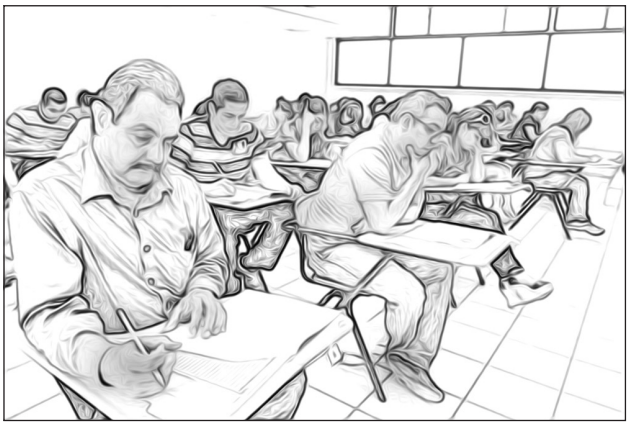
B. El régimen de carrera docente colombiano

La carrera docente se rige por el Decreto 1278 de 2002, "por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente". Dentro de esta normatividad se consagran elementos novedosos en lo que respecta al régimen laboral de los maestros. Aspectos relevantes, como requisitos de ingreso y permanencia para ejercer la docencia en el sector público, son desarrollados en este decreto ley, estableciendo el ingreso mediante la realización de concursos de méritos, periodo de prueba y la práctica regular de evaluaciones de rendimiento para determinar la continuidad y ascenso en el escalafón docente. El aumento de los salarios para los maestros es otro punto diferenciador respecto del antiguo régimen, pues las nuevas escalas de remuneración están sujetas al grado de escolaridad del educador y pruebas de conocimientos (Delgado, 2014).

Ahora, los recursos para educación fueron disminuidos significativamente por la Ley 715 de 2001 (1.9 billones por año, contando el servicio de salud también), lo que implicó una reinvención de la burocracia educativa, la reducción de ascensos para aminorar los costos del servicio educativo, así como la reducción de alicientes económicos. Dentro de esta nueva reforma económica se enmarca el Decreto 1278 de 2002 (Ramírez, 2007).

A primera vista, las ventajas sobre las condiciones laborales de los maestros serían evidentes, sin embargo es conveniente analizar con detenimiento algunos componentes del Decreto 1278, y contrastarlos con algunos principios normativos contenidos en el antiguo régimen docente: el Decreto 2278 de 1979.

El Decreto 1278 de 2002, en su artículo 31 consagra la evaluación de periodo de prueba. Es una evaluación que se realiza cada año a los docentes y directivos de las instituciones educativas, cuya vinculación se haya realizado ese mismo año; en esta se les califica el desempeño y unas competencias determinadas. El docente o directivo que logre una calificación igual o superior al 60% en la evaluación de competencias y desempeño, formará parte de la carrera docente y será registrado en el respectivo escalafón, conforme al grado de escolaridad que acredite. Ahora, los docentes que no superen el margen del 60% en la evaluación de desempeño y competencias no harán parte de la carrera docente y serán retirados del servicio.



Existe también dentro del nuevo estatuto de profesionalización docente la evaluación de desempeño anual. Esta se podría definir como una evaluación que ejerce un control constante sobre la calidad de la función docente en las instituciones de educación pública. La evaluación se considera satisfactoria si el docente alcanza un margen del 60%.

Para el caso de los directivos, quienes no logren el porcentaje de calificación dispuesto por la ley son destinados a ejercer funciones docentes, si se encontraban registrados en el escalafón docente, de otra manera son retirados del servicio.

Naturalmente, la idea de una evaluación de periodo de prueba no hacía parte del régimen anterior, más aún cuando la estabilidad laboral del maestro depende de los resultados obtenidos en las evaluaciones anuales; los derechos de carrera docente en el antiguo régimen se obtenían una vez se efectuaba el nombramiento, previa realización del concurso de méritos.

El artículo 35 del Decreto 1278 de 2002 consagra la evaluación por competencias. Es una prueba que no es de carácter obligatorio para docentes y directivos que deseen ascender en el escalafón. Estas pruebas están a cargo de la respectiva entidad territorial y, por lo general, se practican cada seis meses. El margen para poder ser ascendido en el escalafón docente es del 80%, un porcentaje considerable que muy pocos docentes pueden alcanzar. No obstante, el ascenso está sujeto, en principio, al puntaje obtenido por los educadores y, en segundo lugar, a la disponibilidad presupuestal de la respectiva entidad territorial.

Existe también dentro del nuevo estatuto de profesionalización docente la evaluación de desempeño anual. Esta se podría definir como una evaluación que ejerce un control constante sobre la calidad de la función docente en las instituciones de educación pública. La evaluación se considera satisfactoria si el docente alcanza un margen del 60%. Sin embargo, si el educador obtiene consecutivamente durante dos años una evaluación de desempeño inferior al 60% es retirado del servicio. En el caso de los directivos docentes se aplican las mismas causales de retiro del cargo, con la salvedad de que si estos anteriormente hacían parte de la docencia estatal son reintegrados a su anterior cargo devengando el salario correspondiente, en caso contrario el retiro se efectúa de forma inmediata.

Con el nuevo estatuto docente se implementaron, entonces, mecanismos de evaluación y rendición de cuentas propios de las REG, como las pruebas de desempeño, la evaluación por parte de los compañeros de trabajo, la evaluación por parte de los estudiantes y padres de familia, la calificación de rendimiento por parte de consejos directivos, la autoevaluación docente y la evaluación de direc-

tivos por parte de los docentes. Todos ellos son una clara manifestación de la influencia de una gobernanza educativa basada en la estandarización y la cuantificación del servicio.

Dentro de la ejecución de estas evaluaciones de competencias y desempeño cabe aclarar que, si bien existe autonomía por parte de las instituciones educativas para la práctica de estas pruebas, es el Ministerio de Educación Nacional el encargado de reglamentarlas y ajustar los umbrales para declarar satisfactoria o no su presentación. En el mismo sentido, el diseño de las pruebas por competencias está a cargo del Ministerio de Educación Nacional, quien decide si estas serán practicadas por medio de entidades públicas o privadas.

Aunado a lo anterior, el actual régimen docente redujo considerablemente algunos derechos laborales de los maestros. La estabilidad laboral de los docentes es puesta a prueba constantemente con las evaluaciones de desempeño, de modo que los derechos de carrera se adquieren de manera condicionada. Otras cuestiones como la sobrecarga a la que son expuestos los educadores con la presentación constante de informes y asistencia a reuniones, que en muchas ocasiones terminan siendo infructuosas e incidiendo directamente sobre su rendimiento, son un punto álgido en la discusión y búsqueda de la calidad educativa en las instituciones públicas.

La Ley 812 de 2003, actualmente derogada por el artículo 276 de la Ley 1450 de 2011, reformó el régimen pensional de los docentes oficiales, aumentando la edad para adquirir el derecho a pensión: "significativa disminución de la mesada pensional y del número de mesadas, incompatibilidad entre pensión y salario, y aumento de la cotización mensual para tal fin, entre otros aspectos" (Ramírez, 2007).

La intensidad horaria y el aumento de la jornada laboral de los maestros (como mínimo seis horas diarias, además de actividades curriculares complementarias que pueden ser desarrolladas fuera de la institución), es otro aspecto que viene a modificarse mediante la expedición del Decreto 1850 de 2002, incrementando la duración de la hora efectiva a 60 minutos (antes se tazaban horas efectivas de 45 minutos); de igual forma, la carga académica de cada docente se aumentó, conforme al artículo 5 de este decreto, a 22 horas semanales.

En el mismo sentido, el Decreto 3020 de 2002 determinó los parámetros y procedimientos para organizar las plantas de personal docente, incrementando el número de estudiantes en las instituciones educativas, atendiendo a variables como capacidad presupuestal y número de profesores. De acuerdo con el artículo 11 de este decreto, el número mínimo de alumnos por profesor en zonas urbanas es de 32 y en zonas rurales de 22. En este decreto también se menciona la supresión de cargos vacantes en caso de que los recursos provenientes del sistema general de participación no sean suficientes para cubrir los gastos de contratación.

A partir del Decreto 501 de 2016, en Colombia se empezó a implementar de manera gradual la jornada única en los establecimientos educativos oficiales, de acuerdo con el Plan de Desarrollo 2014-2018 del gobierno. Esto, según los voceros gubernamentales, no implica el aumento de la jornada laboral de los docentes ni el incremento de su carga académica, puesto que el incremento

de las horas laborales tendrá que suplirse con la contratación de nuevos docentes. Se espera que la jornada única esté implementada en todas las instituciones públicas de educación en zonas urbanas para el año 2025, y para el año 2030 en todas las zonas rurales.

II. La política pública de educación en Chile: principales rasgos del servicio público de educación y régimen de personal docente

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

La política educativa chilena se estableció a través de la Ley 20.370 de 2009 "Ley General de Educación", la cual regula todo lo concerniente a derechos y deberes de la planta docente, requisitos de ingreso a la carrera profesoral y condiciones para el reconocimiento de las instituciones de educación pública. De igual forma, la educación pública se reglamenta por medio de la reforma referente a la educación parvularia y la reforma educacional sobre la gratuidad e inclusión en los establecimientos escolares que reciben subvención o partes del Estado. Así mismo, la Corte Suprema de Chile se ha pronunciado en reiteradas ocasiones sobre distintas controversias frente a derechos y normas enunciadas en el estatuto docente; el Ministerio de Educación es el encargado de implementar y coordinar la política educativa del gobierno.

Puntualmente, la Ley General de Educación (LGE) fue expedida el 17de agosto de 2009. Reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en aspectos tan relevantes como la educación básica y media, sin inmiscuirse en temas relacionados con la educación superior. Las principales características de la Ley General de Educación son: se pretende prestar un servicio educativo de calidad, acompañado de una cobertura universal, el establecimiento de los criterios de admisión para cada uno de los niveles educativos (parvularia, básica y media), la financiación y el fomento de la educación parvularia (prekinder y kinder) y la prestación obligatoria de la educación básica y media, la cual debe ser garantizada por el Estado mediante instituciones educativas públicas (Ministerio de Educación, 2014).

De igual forma, la LGE resguarda legalmente la permanencia y el ingreso de los educandos que se encuentren o presenten situaciones especiales como estado de embarazo, dificultades financie-

ras o bajo desempeño académico. Otros cambios sustanciales en la política educativa tienen que ver con la disminución del tiempo en la educación básica de ocho a seis años y el incremento de la educación media de cuatro a seis años, los cuales tendrán énfasis determinados: los primeros cuatro años de formación media general y los dos restantes de formación media diferenciada. También establece los seis años como edad mínima para el ingreso a la educación básica, y para el ingreso a la educación media una edad máxima de 16 años. Hasta ahora se han mencionado de forma genérica los aspectos más relevantes de la LGE. A continuación se realiza un análisis más detallado de elementos normativos de esta y su incidencia sobre la política pública de educación chilena.

Los niveles y las modalidades de educación establecidos en el artículo 17 son cuatro: educación parvularia, básica, media y superior.

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

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

La educación media es aquel servicio educativo que se le presta a los educandos que han culminado su educación básica. La edad máxima para su acceso es 16 años. Este nivel educativo tiene como objetivo formar educandos competentes para desenvolverse en el ámbito social, como bien lo menciona el artículo 20: "tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad". Sin embargo, la educación media chilena guarda una particularidad, puesto que se divide en dos partes: una formación general común, cuya duración es de cuatro años, y formaciones diferenciadas con duración de dos años. A su vez, las formaciones medias diferenciadas se clasifican en tres tipos: humanístico-científico, técnico-profesional y artístico.

La educación superior mantiene un concepto genérico. Se define como aquel servicio educativo que forma a los estudiantes en determinadas artes o ciencias de manera más profunda y elaborada. Este nivel educativo también agrupa la formación de carácter técnico.

La LGE también hace alusión a la educación de tipo especial o diferencial y a la educación para adultos, que atienden requerimientos específicos y que con el propósito de garantizar la igualdad en la prestación del servicio educativo diseñan y ofertan diferentes modalidades curriculares para atender necesidades especiales.

A. El reconocimiento de las instituciones educativas en Chile y su financiamiento

La Ley General de Educación enuncia los presupuestos legales para el reconocimiento oficial de los establecimientos educativos (parvularia, básica y media). Específicamente, en el título III menciona que el reconocimiento de las instituciones educacionales se otorga a través de un acto administrativo expedido por el secretario de educación ministerial respectivo, previo cumplimiento de requisitos como la existencia de un sostenedor. Un sostenedor es una persona jurídica, de derecho público o privado; en el caso de las primeras, las municipalidades, una figura análoga a las entidades territoriales certificadas en Colombia, encargadas de prestar el servicio educativo. En términos generales, los sostenedores son los operarios de la educación. En Chile tanto las entidades públicas como las privadas pueden recibir dineros del Estado para la prestación del servicio educativo, por lo mismo estas personas jurídicas son responsables ante la Administración y deberán rendir cuentas ante la Superintendencia de Educación.

El proyecto educativo, las mallas curriculares aprobadas por el Ministerio de Educación, los reglamentos internos, la planta docente con las calidades suficientes y necesarias para la prestación del servicio educativo, el respaldo financiero para sufragar los gastos de la institución, la infraestructura, los equipos, los materiales y bienes muebles que permitan la óptima prestación del servicio son otros de los requisitos indispensables para la aprobación y el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Los anteriores requisitos están regulados por el Decreto Supremo 315 de 2010, "que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media", modificado por el Decreto 115 de 2012.

Un órgano que juega un papel importante en la política pública chilena es el Consejo Nacional de Educación, compuesto por diez miembros; su naturaleza y funciones están consagradas en el título IV de la LGE. El artículo 52 lo define como una persona jurídica con autonomía financiera, vinculada a la Presidencia de la República, a través del Ministerio de Educación.

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

El proceso de municipalización o descentralización del servicio educativo, que aconteció en 1981, cambió drásticamente el modelo de financiación de la educación chilena. Con la expedición de la Ley de Municipalización, Descentralización y Privatización de la Enseñanza se cambió el direccionamiento de los recursos para financiar la educación desde la perspectiva de la demanda y no de la oferta educativa (Pinedo Henríquez, 2011).

El financiamiento de la educación chilena se realiza por medio de un sistema de subvenciones, de tal

manera que el Estado garantiza la prestación del servicio educativo a través de establecimientos públicos (municipalizados), escuelas particulares subvencionadas y escuelas particulares pagadas. El 93 % de los estudiantes chilenos reciben el servicio educativo en instituciones que perciben total o parcialmente recursos estatales (CEPPE, 2014). Ahora, la destinación de los recursos es directamente proporcional al número de estudiantes matriculados, lo que naturalmente terminó propiciando el auge y fortalecimiento de las instituciones educativas particulares pagadas y subvencionadas. En el caso de las escuelas particulares subvencionadas, el número de estudiantes matriculados en estas ha crecido exponencialmente en los últimos años. Estas reciben la misma cantidad de recursos (subsidio por estudiante) que las escuelas municipalizadas, y adicionalmente perciben recursos de los usuarios en virtud de la onerosidad de su función y el financiamiento compartido. No obstante, el hecho de que los educandos cursen sus estudios en escuelas particulares subvencionadas no ha generado mejores resultados en su rendimiento y se mantienen al mismo nivel que las escuelas municipalizadas (Fundación Terram, 2011).

Puntualmente, fue el Decreto Ley 3476 de 1980 el que estableció las normas de financiación de las instituciones educativas del Estado chileno. El modelo de financiación en él consagrado permitió materializar el proceso de municipalización de la educación, dado que estableció los requisitos para que los establecimientos educacionales municipalizados puedan acceder a los subsidios estatales. Entre estos requisitos se encuentran: la adopción de planes oficiales de educación, atención de un número requerido de estudiantes, tener posesión del reconocimiento oficial como establecimiento de educación por parte del Ministerio de Educación, disponer de infraestructura apta para la prestación del servicio educativo, no cobrar sumas adicionales por la prestación del servicio educativo por concepto de fundaciones, entidades culturales o deportivas y encontrarse al día con su planta de trabajadores.

La subvención estatal se realiza todos los meses conforme al artículo 6 del mencionado decreto y se deduce del promedio de asistencia por curso en el mes precedente al pago. El encargado del pago de las subvenciones es el Ministerio de Educación; estas tendrán que ser destinadas a los sostenedores, conforme al artículo 7. En el caso de los establecimientos educacionales municipalizados, se deberá nombrar una persona que haga las veces de sostenedor y garantice la prestación del servicio educativo.

El financiamiento compartido es otra característica del modelo de financiación chileno. El artículo 33 del Decreto 3476 señala que los establecimientos particulares que presten el servicio educativo podrán solicitar una subvención estatal. Se admite que los establecimientos privados que gocen de este beneficio obtengan recursos mediante el cobro de mensualidades; naturalmente estas tasas no podrán exceder ciertas cantidades dispuestas en la ley, las cuales se manifiestan a través de unidades de subvención educacional, conforme al artículo 45 del mismo decreto.

La subvención para los establecimientos privados que hagan parte del sistema de financiamiento compartido se realiza mensualmente y está a cargo del Ministerio de Educación Nacional. El valor de dicha subvención se deduce de los cobros que efec-

tué la institución a los padres y apoderados, aportes en dinero o donaciones a la institución educativa durante un año dividido en doce y multiplicado por el número de alumnos matriculados.

Para que la institución educativa privada formalice su adhesión al sistema de financiamiento compartido deberá elevar una solicitud a la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva; esta, a su vez, reconocerá oficialmente la integración del establecimiento educacional a dicho sistema.

B. El régimen de personal docente

El régimen docente chileno se encuentra regulado por la Ley 19070 de 1991, el cual contiene también elementos muy característicos de las REG. Con el advenimiento de la democracia, el Estado chileno inicio una serie de reformas educativas encaminadas a mejorar la prestación del servicio. Una de las principales políticas educativas impulsadas por el gobierno fue "la redefinición de las condiciones laborales de los profesores" (OCDE, 2004).

El estatuto docente chileno regula aspectos tales como funciones profesionales, formación de los docentes, autonomía y responsabilidad de los educadores, ingreso a la carrera docente, derecho de los maestros, asignaciones salariales, jornada de trabajo, deberes y obligaciones de los educadores y causales de remoción de los cargos. Se aplica a todos los profesionales de la educación que presten sus servicios en establecimientos públicos o privados. Se consideran educadores aquellas personas que ostenten el título de profesor o educador, conferido por escuelas normales o universidades, con fundamento en el artículo 2 de la Ley 19070. Los requisitos para ser parte de la carrera docente se encuentran en el artículo 24 y entre estos figuran: ser ciudadano chileno, encontrarse en buen estado de salud y ser profesor.

Los nombramientos se realizarán previo concurso de antecedentes, organizado y realizado por el departamento de administración de la educación o corporación educacional. Para que se pueda llevar a cabo el concurso docente este deberá ser publicado en un diario de circulación nacional, y realizar convocatorias por lo menos una vez por año. El nombramiento se realiza mediante un decreto alcaldicio, en el cual se especifica el nombre de la municipalidad o corporación, el nombre del empleado, la fecha de ingreso, la jornada de trabajo y la modalidad de enseñanza, de acuerdo con la Ley 19070 de 1991.

La jornada de trabajo para los docentes, según el artículo 68 del estatuto, no puede exceder las 44 horas, las cuales se pueden distribuir en docencia directa en cursos y actividades curriculares no lectivas; la docencia directa en cursos no puede sobrepasar las 28 horas semanales.

El estatuto docente también contempla una evaluación de desempeño cada cuatro años, a cargo del Ministerio de Educación, por medio del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica). Los resultados de la evaluación se reflejan a través de tres categorías: destacado, competente, básico o insatisfactorio. En caso que el educador obtenga una calificación insatisfactoria tendrá que presentar evaluación de desempeño el año próximo, y de repetirse el resultado debe ser retirado de la carrera docente de

forma inmediata. Si obtiene la calificación básica será sometido a una nueva evaluación un año después, no pudiendo obtener tres veces consecutivas un rendimiento básico o insatisfactorio so pena de ser excluido de la carrera docente, conforme al artículo 70 de dicho estatuto.

Los sostenedores también podrán efectuar una evaluación de desempeño adicional a la practicada por el Ministerio de Educación; en ella evaluarán aspectos como aptitudes personales, conducta de trabajo y aprendizaje de los estudiantes.

Conjuntamente, el docente podrá perder los derechos de carrera o dotación docente por ciertas causales expuestas en el artículo 72 del estatuto docente. Entre estas podemos mencionar: renuncia voluntaria, conducta inmoral, incumplimiento laboral, obtención de jubilación, problemas de salud y adopción de renuncia anticipada.

III. Conclusiones

La política pública de educación en Colombia y Chile está marcada por una fuerte corriente neogerencial, que se ha inscrito en los ordenamientos jurídicos que la regulan y que, hasta el momento, no ha mostrado los mejores resultados.

Desde el punto de vista institucional, la educación pública en Colombia es una de las más deficientes; los bajos índices de rendimiento, no pueden complementar el objetivo de universalizar el servicio. Es necesario que exista un desarrollo integral de la política educativa, y para esto, el gobierno debe contemplar factores distintos a la eficiencia administrativa y la estandarización del servicio.

El caso chileno acaso sea uno de los más representativos en América Latina en cuanto a la evaluación de competencias básicas, tal como lo han demostrado las pruebas PISA, sin embargo sus resultados siguen por debajo de la media de la OCDE.

En los dos Estados se alude constantemente a reformas curriculares que responden a modelos foráneos y que se ajustan a una economía de mercado propia de los países desarrollados. No obstante, Colombia y Chile distan mucho de ser economías de primer nivel y, por tanto, las necesidades de sus comunidades y las soluciones a sus problemáticas son producto de una dinámica social distinta.

La masificación del servicio educativo puede no tener buenos resultados a corto, mediano y largo plazo, si este proceso se fundamenta en una prestación caracterizada por la muestra de evidencias, el reflejo de indicadores y los recortes presupuestales. La educación, pues, debe integrarse de elementos propios de las sociedades colombiana y chilena. Para ello, el ajuste de las mallas curriculares a problemáticas nacionales es un punto de partida para que el servicio educativo manifieste una mejoría. De igual manera, la autonomía administrativa de las instituciones puede resultar obstruyendo los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en su interior; para evitar tal situación es necesario un replanteamiento de los sistemas de control y evaluación implementados al interior de las instituciones. En muchas ocasiones los directivos docentes ejercen presiones innecesarias sobre los maestros, con la finalidad de obtener indicadores que puedan exponer frente al Ministerio de Educación Nacional en

los procesos de acreditación institucional, por consiguiente, las actividades curriculares complementarias resultan acaparando la mayor parte del tiempo del docente, desmejorando notablemente el tiempo para la preparación de clases y la capacitación continua.

Por otro lado, los regímenes docentes de estos dos Estados se adecúan a las directrices de las reformas educativas globales, fomentando las evaluaciones periódicas de competencias y el condicionamiento de los empleos. Quizá una de las pérdidas más grandes que sobrevinieron con la expedición de sus estatutos docentes sea la estabilidad laboral inherente a la carrera profesoral.

El modelo para financiar la educación, basado en el criterio de costos por prestación efectiva del servicio, debe ser reevaluado. El hecho de que se amplíe la cobertura educativa no implica una mejoría en la calidad de la educación prestada. Se hace necesario aumentar el gasto público en educación y direccionarlo a otros aspectos como el acondicionamiento de la infraestructura, la adquisición de materiales y equipos para la prestación del servicio y la capacitación docente, este último de vital importancia.

Solo a través de la educación, Colombia y Chile podrán afrontar los retos que ofrece la nueva coyuntura política, económica e histórica que atraviesan las sociedades latinoamericanas, fuertemente azotadas por crisis de gobernabilidad. Un modelo educativo público basado en las necesidades propias de sus naciones puede ser una solución alternativa y quizá más eficaz que un modelo estandarizado totalmente ajeno a la realidad de la sociedad colombiana y chilena.

Referencias

Cárdenas Camargo, A. (2007). Educación en Colombia ¿un servicio público? *Relaciones Estado y ciudadanos en la prestación del servicio público en Colombia*. París: Instituto de Investigación y Debate sobre la Gobernanza.

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

Constitución de la República de Chile. (1980).

Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Decreto 1278 de 2002 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Junio 19 de 2002.

Decreto 1850 de 2002 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. Agosto 15 de 2002.

Decreto 3020 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Diciembre 10 de 2002.

Decreto Ley 3476 de 1980. Ministerio de Hacienda de la República de Chile.

Decreto Supremo 315 de 2010. Ministerio de Educación de la República de Chile.

Decreto Supremo 115 de 2012. Ministerio de Educación de la República de Chile.

Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá D. C., Colombia: Fedesarrollo.

Departamento Nacional de Planeación. (2016). *Distribución parcial de las doce doceavas de la participación para educación y once doceavas de la participación para salud (componentes régimen subsidiado y salud pública), vigencia 2016*. Bogotá D. C., Colombia: DNP.

Fundación Terram. (2011). *Educación 2013: propuesta de reforma de la educación chilena*.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. DO Nº 41.214.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diciembre 21 de 2001. DO. Nº 44.654,

Ley 812 de 2003. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario. Junio 26 de 2003. DO. Nº 45.231.

Ley 19070 de 1991. Ministerio de educación de la República de Chile.

Ley 20370 de 2009. Ministerio de Educación de la República de Chile.

Ley 1450 de 2011. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014. Junio 16 de 2011. DO. Nº 48.102.

Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". Junio 9 de 2015. DO. Nº 49.538.

Liebfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: Internacionalización de la Política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? *Profesorado*, *13*(2), 1-11.

Ministerio de Educación de la República de Chile. (2014). *Informe nacional de educación para todos*.

Peña Rodríguez, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia. *Folios*, (36), 189-200.

Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. Barcelona, España: Gedisa.

Pinedo Henríquez, C. (2011). Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión? *Revista Tejuelo*, 12, 47-79.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2004). *Informe de antecedentes del país para OCDE: evaluación de las políticas educacionales de Chile*.

Tiongson, E. (2005). Education Policy reforms. En S. Paternostro y A. Coudouel. (Edits.), *Analyzing the distributional impact of reforms* (pp. 261-294). Washington D. C., Estados Unidos: World Bank.

Ramírez Moreno, N. (2007). Impacto de las políticas neoliberales en el régimen laboral del magisterio colombiano. *Renovación Magisterial*.

Saura, G., y Luengo Navas, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón*, 67 (1), 135-148.

Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, (46), 4-13.