

Tensiones en la alianza público privada del sistema educacional chileno; los SLEP y sus nuevas posibilidades

Soledad Andrea Castillo Trittini¹

Natalie Gadal Muñoz²

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.2105

Resumen: Este artículo centra su análisis en una investigación documental que tiene como objetivo analizar discursos asociados a la política educacional chilena que refuerzan la alianza público privada y la instalación de una nueva arquitectura administrativa a través de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que tensiona dicha alianza. La problemática se centraliza en el análisis respecto a los sentidos que son diseminados a través de fundaciones privadas y entidades de asistencia técnica respecto a las prácticas de formación docentes que permitirían a niñas, niños y adolescentes alcanzar determinadas metas en su proceso formativo. A través de un abordaje de tipo cualitativo, se analizaron documentos legislativos, políticas nacionales y páginas web de fundaciones de trayectoria en el país. Fueron también considerados artículos que desarrollan discusiones respecto a los efectos de las pruebas estandarizadas en la política chilena. Inferimos que la alianza público privada es problematizada discursivamente al instalarse una nueva arquitectura administrativa nacional, posibilitando nuevas discusiones respecto a los efectos que esta nueva administración puede tener, los sentidos que pueden producirse respecto a cómo se construyen metas educativas basadas en fortalecimiento de redes con sentido de comunidad.

Palabras clave: alianza público privada; formación docente; políticas de currículo.

Resumo: Este artigo focaliza sua análise em uma pesquisa documental, que tem como objetivo analisar os discursos associados à política educacional chilena que propiciam a aliança público privada e a instalação de uma nova arquitetura administrativa através dos Serviços Locais de Educação Pública (SLEP), que tensiona aquela aliança. A problemática se centra na análise a respeito dos sentidos que são disseminados por fundações privadas e entidades de assistência técnica a respeito das práticas de formação docente que permitiriam que crianças e adolescentes alcançassem determinadas metas durante a formação. Através de uma abordagem qualitativa, foram analisados documentos legislativos, políticas nacionais e páginas web de fundações de trajetória no país. Foram considerados também artigos que desenvolvem discussões a respeito dos efeitos das provas estandarizadas na política chilena. Inferimos que a aliança público-privada é problematizada discursivamente ao se instalar a nova arquitetura administrativa nacional, fornecendo novas discussões a respeito dos efeitos que esta nova administração pode ter, os novos sentidos que podem ser produzidos sobre como se constroem metas educativas baseadas no fortalecimento de redes com sentido de comunidade.

Palavras-chave: aliança público-privada; formação docente; políticas de currículo.

¹ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ñuñoa, Chile.

² Metropolitan University of Educational Sciences, Santiago, Chile.

Abstract: This article focuses its analysis on a documentary research study aimed at examining discourses associated with Chilean educational policy that reinforce the public-private partnership, as well as the implementation of a new administrative architecture through the Local Public Education Services (SLEP), which generates tensions within that alliance. The central issue lies in analyzing the meanings disseminated by private foundations and technical assistance entities regarding teacher training practices that are believed to enable children and adolescents to achieve specific goals in their educational processes. Using a qualitative approach, the study analyzed legislative documents, national policies, and the websites of well-established foundations in the country. It also considered academic articles discussing the effects of standardized testing on Chilean education policy. We infer that the public-private partnership is discursively problematized with the implementation of a new national administrative structure, allowing for new discussions about the potential effects of this new administration and the meanings that may emerge regarding how educational goals are constructed—particularly those based on strengthening networks with a sense of community.

Keywords: public-private partnership; teacher training; curriculum policies.

1 CONSIDERACIONES INICIALES

Este artículo presenta los resultados de una investigación documental que tiene como objetivo analizar cómo discursos asociados a la política educacional chilena, que tradicionalmente han favorecido la alianza público privada, pueden tensionarse al instalarse una nueva arquitectura administrativa a través de la creación de los Servicios Locales de Educación Pública – SLEP.

Cómo algunos significantes, que refuerzan un modelo económico neoliberal instaurado en el país pueden ser tensionados a través de la revinculación público-público que inicia con la desmunicipalización a partir de la Ley de la Nueva Educación Pública 21.040 (Chile, 2017), y la nueva institucionalidad que son los Servicios Locales de Educación Pública – SLEP, organismos que administran las escuelas públicas desde el año 2017.

Para este análisis se presenta la historia del proceso de municipalización en Chile, el mecanismo de financiamiento de las escuelas y sus implicancias en la selección de los/as alumnos/as que derivó en una lógica de competencia entre las escuelas. Junto a ello, se explora cómo la necesidad de responder a las mejoras en los resultados de las pruebas estandarizadas ha favorecido la estabilización de la alianza público privada a través de la contratación, por parte de las escuelas, de servicios a fundaciones privadas y entidades de Asistencia Técnica Educativa – ATE – para capacitación docente como una práctica de mejora de resultados de evaluación en las escuelas.

El camino metodológico que se siguió fue el acceso a los sitios de internet de las fundaciones que producen material hace más de 20 años y que son requeridas por las instituciones educativas. Se indaga en los sentidos que dichas fundaciones diseminan respecto a la calidad de la educación. Se revisaron también artículos de los últimos cinco años que desarrollan discusiones respecto a los efectos de las pruebas pruebas estandarizadas en la política chilena. Estas informaciones se triangulan de manera que se pueda evidenciar la forma en que circulan discursos que derivan en la exacerbación de la capacitación docente en contraposición a prácticas que se enfocan en el acompañamiento y formación a través de redes con sentido de comunidad como se ha evidenciado en las prácticas asociadas a los SLEP

2 PRODUCCIÓN DE SENTIDOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA POLÍTICA, APROXIMACIONES TEÓRICAS

En este artículo trabajamos con la noción de política curricular a partir de Lopes *et al.* (2018), en la cual la política se desarrolla contextual y discursivamente a través de procesos de traducción asociados al lenguaje, no tiene márgenes definidos y se desarrolla través de procesos de disputa. A partir de ello operamos con la noción de política de currículo, que escapa de la idea de dispositivo de organización que selecciona contenidos, es parte de una cultura más amplia, un espacio de producción cultural y de significación (Macedo, 2006; Lopes, 2012; Lopes; Macedo, 2011). La producción discursiva de la política de currículo implica procesos de negociación en relaciones de poder, que no surgen de un centro de poder determinado o estable (Lopes; Cunha, 2013; Matheus; Lopes, 2014). Desde esta perspectiva el currículo se constituye a partir de conocimientos provisorios y hegemónicos, forma parte de prácticas de significación que producen sentidos y es escrito por múltiples actores; tanto por aquellos que legislan como por actores de la política pública, profesores, directivos, entre otros.

Los textos que representan la política curricular terminan de escribirse al momento de colocar en acción la política. A través de dicha comprensión se pueden identificar algunas acciones que tensionan esa dinámica al diseminar discursos. Con la intención de cerrar los sentidos y asociarlos a discursos determinados, diseminados a través de prácticas que operan silenciando el cotidiano y la subjetividad de sus actores, muchas veces se instala un tipo de práctica de

intervención que intenta hacerse cargo de las necesidades escolares, despojándolas de sus cotidianos.

Discursos sobre la mejora de las prácticas escolares y perfeccionamiento docente son creados tratando de responder a determinadas necesidades contemporáneas. Dichas acciones tienen efectos en la educación al alterar las prácticas de enseñanza y la forma de ver el currículo (Araujo, 2022; Araujo; Lopes, 2021).

La noción de discurso desde un enfoque post estructuralista nos permite comprender lo social como carente de un centro y una estructura que fije su identidad de manera definitiva (Laclau, 2011). Este abordaje posiciona la política como no siendo reducida a determinaciones económicas o de agencias multilaterales, sus acciones más bien se incorporan a un movimiento de producción de sentidos que refuerza el enfoque discursivo de la política de currículo (Lopes *et al.*, 2018). Al comprender la forma como se desarrolla la política, la acción de los agentes se entiende como siendo parte de una red política de producción de sentidos (Lopes *et al.*, 2018; Macedo, 2014). Para alcanzar determinadas finalidades confluyen políticas y actores con sus determinadas acciones, constituidos discursivamente, dinámica que tiene efectos en la política curricular. La política es siempre negociada, recorre diferentes contextos y está siempre sujeta a cuestionamientos.

La materialidad de la política vía prescripciones curriculares sustenta su discurso en una supuesta garantía de democracia respecto a la adquisición de conocimiento, garantizada por objetivos de aprendizaje que forman parte del curriculum común para todos y todas. Tentativas de homogeneización, tratan de silenciar la pluralidad de actores y visiones que forman parte de las escuelas colocando objetivos fijos y comunes como una manifestación de la cultura que el Estado considera la más válida para todos y todas. En sociedades permeadas por políticas neoliberales, como discutido en Ball (2014, 2015), la política es constituida por redes conformadas por actores sociales del ámbito público y privado, que pueden traducir determinadas orientaciones políticas.

Este abordaje teórico nos permite analizar el modo como se diseminan discursos y se construyen discursos sobre perfeccionamiento, calidad, éxito, materializados a través de la oferta de cursos de capacitación y materiales ofrecidos por fundaciones y organismos que operan bajo un régimen de características neoliberales que refuerzan la alianza público privada.

3 CONTEXTO HISTÓRICO – MUNICIPALIZACIÓN Y FORMAS DE FINANCIAMIENTO

Si bien durante gran parte del siglo XX la educación chilena estuvo financiada y dirigida principalmente por el Estado, en la década del 80 durante la dictadura militar, la política educativa comenzó a responder a una política neoliberal que instalaba la subsidiariedad y la participación de la iniciativa privada a través de un proceso de municipalización (Bellei Carvalho, 2018). Esto provocó un quiebre en un contexto que desde mediados del siglo XIX contaba con un liderazgo estatal, a través de acuerdos políticos había conseguido instalar un sistema educacional público que amplió el acceso a la educación a través de la instalación de escuelas en todo el país (Zurita, 2021).

El sistema educacional chileno sufrió una reestructuración que implicó un proceso de municipalización de la educación, los establecimientos pasaron a ser controlados por las municipalidades, ya no por el Ministerio de Educación, proceso que comenzó a inicios del año 1979 y culminó en 1987. Esto tuvo efectos en el sistema de financiamiento, incorporándose el subsidio a la demanda³, de ese modo, el financiamiento del colegio depende del número de alumnos matriculados y su asistencia a clases.

La política educacional de la dictadura cívico militar creada y puesta en marcha a través de prácticas antidemocráticas, sin participación de los principales actores involucrados, tuvo entre sus efectos la disminución de la inversión del sistema público en la mantención de la educación, así como el distanciamiento de su responsabilidad. La reforma neoliberal de la educación instaló una visión subsidiaria que justifica el hacer público cuando los privados no intervienen (Prieto *apud* Donoso-Díaz, 2023).

La calidad de la educación y la eficiencia fueron los principios que orientaron la reforma. Las escuelas serían seleccionadas por las familias, basándose en los resultados obtenidos por las escuelas en las pruebas estandarizadas, los cuales dependían del uso eficiente de los recursos para conseguir resultados que fueran atractivos y de esa manera competir con otras escuelas para ser seleccionados (Assaél Budnik *et al.*, 2011). Esto tiene implicancias en la forma cómo se comprende

³ Este sistema consiste en un subsidio dependiente de la demanda en el cual los establecimientos reciben una subvención según la cantidad de estudiantes matriculados, desencadenando una competencia por captar alumnos además de la eficiencia al transferir recursos.

la dinámica estatal que repercute en la comprensión respecto a cómo deben ser utilizados los recursos que reciben las escuelas y cómo es significada la relación entre recursos y mejora en la calidad de la educación.

Algunas investigaciones apuntan a Chile como un ejemplo en algunas discusiones sobre políticas de currículo al posicionarlo como un ejemplo de políticas neoliberales que reflejan cómo la privatización de la oferta educativa amplía las desigualdades educacionales (Assaél Budnik *et al.*, 2011; Donoso *apud* Trittini; Lopes, 2016). Al analizar la relación entre globalización, política neoliberal y educación, se vislumbra cómo la cohesión social se ve en riesgo al existir una fragmentación del actual sistema educacional chileno, resultado de políticas privatizadoras iniciadas en el período de la dictadura militar (Trittini; Dias, 2022).

Con el retorno a la democracia en marzo de 1990, no cambió significativamente el modelo de financiamiento del sector, el cual después de más de 30 años de democracia, a pesar de algunos ajustes, aún sigue vigente (Donoso-Díaz, 2023).

4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA: SIMCE

Desde la década de 1980 el sistema educacional chileno comienza con una tradición evaluativa del sistema educacional. Entre los años 1982-1984 fue implementada la Prueba de Evaluación de Rendimiento Escolar –PER– y luego, desde el año 1988 hasta hoy el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educacional (SIMCE) (Cox, 2004; Bellei Carvacho *et al.*, 2018; Falabella; Ramos *apud* Zurita, 2021). Si bien dichas evaluaciones, principalmente la Prueba PER, argumentó la recogida de información sobre los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes apuntando a la necesidad de obtener información para la mejora de las instituciones, la información fue utilizada para clasificar a las escuelas respecto a resultados académicos, instalándose de ese modo una estrategia de mercado que insta la competencia entre las escuelas (Campos-Martínez; Morales, 2016).

En el caso del SIMCE, implementado desde el año de 1988 hasta hoy, su instauración y permanencia se ha justificado debido a la necesidad de “[...] mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes” (Chile, 2018, p. 26). Este sistema opera a través de una prueba aplicada a todos los establecimientos que tienen reconocimiento del Estado, cuya evaluación se sistematiza a través de “Estándares de

aprendizajes” que indican aquello que los estudiantes deberían saber y hacer en coherencia con los Objetivos de Aprendizaje que se encuentran en el currículo vigente. (Chile, 2018).

Entre los efectos más controversiales de la aplicación de dicha prueba, se encuentra la clasificación de los colegios en base a indicadores de resultados de aprendizaje, la cual permitiría entregar orientaciones a aquellas escuelas que obtengan una clasificación como “insuficiente” en la evaluación SIMCE, para que puedan mejorar su desempeño (Campos-Martínez; Morales, 2016). Esto, para algunos autores ha significado un sistema de rendición de cuentas (Viancos-González; Ganga-Contreras; Valdés-Montecinos, 2023, p. 10) además de la estigmatización de las escuelas que tienen resultados deficientes, así como prácticas pedagógicas distorsionadas y agobio laboral (Botella; Ortiz, 2018; Parra; Matus, 2016).

Es importante destacar que a partir del año 1996, entra en vigencia el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño SNED, que otorga un beneficio económico a profesionales de la educación de aquellos colegios que obtengan un desempeño de excelencia. Uno de los indicadores a evaluar son los resultados satisfactorios en la prueba estandarizada SIMCE, dicha remuneración se paga directamente a docentes y asistentes de la educación, el monto será por estudiante matriculado en el establecimiento (Chile, 2025). Lo mencionado anteriormente, genera competencia entre las escuelas por obtener o mantener dicho beneficio, que permite mejorar las remuneraciones docentes. Al ser una bonificación por alumno también es necesario mantener la matrícula para poder percibir una remuneración fija.

Tanto el SNED como el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente creado a partir de la Ley n. 20.903 (Chile, 2016), orientan una práctica que promueve un híbrido en el sistema al promover el reconocimiento de la profesión docente y, por otro lado, fortalecer la política de mercado. Esto queda de manifiesto al evidenciarse los cambios socioeducativos que han resignificado discursivamente la perspectiva profesional de los/las profesores/as y el modo de gestionar la escuela.

Desde el gobierno, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP – se han elaborado planes dirigidos a reorientar los efectos emanados a partir de dichas prácticas a través del programa de Formación local para el desarrollo profesional docente, que promueve acciones de trabajo colaborativo para fomentar en la escuela un sentido de comunidad,

instalando la formación continua como un derecho (Guerra; Plaza, 2021). A pesar de ello, aún permanecen prácticas que al centralizar en los resultados de aprendizaje a través de “dispositivos de rendición de cuenta que informan al mercado educativo” (Montecinos; Uribe *apud* Valdés; Guerra 2023) favorecen los efectos asociados al “[...] mérito individual, encasillamiento y cumplimiento de estándares” (Valdés; Guerra, 2023, p. 10).

En la primera década del 2000, se comenzaron a implementar un conjunto de reformas que reforzaron la centralidad del Estado en el sistema escolar, sobre todo en materia evaluativa (Parserisa; Villalobos, 2020). El año 2009 se promulgó la Ley General de Educación (Chile, 2009) en reemplazo de la anterior Ley Orgánica Constitucional de Educación – LOCE – producto de una serie de manifestaciones realizadas en el año 2006 por las/os estudiantes bajo un movimiento denominado como Revolución Pingüina⁴), el cual expuso una serie de demandas constituidas en torno a la gratuidad y la calidad de la educación.

Como respuesta a las demandas, el año 2011 se constituyó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad – SNAC, bajo la defensa de educación de calidad para todos, de manera de asegurar la equidad. Propósito que fue operacionalizado a partir de acciones como el monitoreo, apoyo y evaluación de los establecimientos y los mecanismos evaluativos a los docentes (Jaimovic *et al.*, 2022). Con la instalación de dicho sistema, se reorienta la rendición de cuentas, migrando desde énfasis en el accountability hacia la mejora de la práctica pedagógica a través de la retroalimentación, reflexión para la toma de decisiones y mejora de los procesos, realizando seguimiento y asesorías (Chile, 2018).

5 CAPACITACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA ALIANZA PÚBLICO – PRIVADA, TENSIONES A PARTIR DE LA NUEVA ARQUITECTURA PÚBLICA; LOS SLEP

Luego de reconocerse que el sistema se encontraba en deuda con la Educación Pública se hizo necesario concretar un cambio en el sistema escolar, lo cual emerge posterior a un diagnóstico que identifica las principales falencias en los establecimientos dependientes del sector municipal (Chile, 2020).

⁴ Revolución pingüino adquirió dicho nombre haciendo alusión al tipo de uniforme escolar que visten los/as alumnas/as en algunas escuelas chilenas.

Al año 2017, 345 municipalidades eran las encargadas de la educación pública en nuestro país, con la ley 21.040, comienza el sistema de desmunicipalización dando paso a la creación de 70 Servicios Locales de Educación Pública – SLEP – los principales administradores de los colegios públicos, que debían establecerse al año 2025, sin embargo, debido a numerosas dificultades, existió una prórroga hasta el año 2028. Esta reforma en el Sistema Educativo Chileno es considerada como una de las políticas educacionales más complejas experimentadas en la educación chilena desde la transferencia de la educación estatal a los municipios (Chile, 2020)

En Chile, se han diseminado discursos que cuestionan y problematizan la aplicación de evaluaciones estandarizadas, los cuales son movilizados a través de artículos (Parcerisa; Falabella, 2017; Pino-Yancovic, 2015; Montero; Cabalín; Brossi, 2018; Ríos Muñoz; Riquelme Recabal; Herrera Araya, 2022; Ruz; Assael, 2019), columnas de opinión (Beatrice Avalos [Universidad de Chile, 2013]) o movimientos de resistencia creando campañas como el “Alto al SIMCE” (Pino-Yancovic, 2015).

La hegemonía del modelo basado en la rendición de cuentas ha reforzado la necesidad de obtener resultados de aprendizaje a través de pruebas de evaluación estandarizada, resultados de los cuales se responsabiliza principalmente a docentes y directivos (Perserisa; Villalobos, 2021). La evaluación SIMCE, ha sido utilizada como un mecanismo de verificación de la calidad del sistema a través de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes (Campos-Martínez; Morales, 2016). En lo pedagógico, este modelo ha propiciado comportamientos asociados a la creación de estrategias exclusivamente enfocadas en los resultados y reduccionismo curricular (Verger *apud* Perserisa; Villalobos, 2021) junto con la afectación en el clima de trabajo y la motivación de los docentes.

Junto con el retorno de la democracia, desde los noventa, el vínculo público-privado en la educación se ha mantenido al incorporar actores del mundo privado como las Agencias de Asistencia Técnica Educativa (ATE), organismos privados que ofrecen asesoría y capacitación a las escuelas⁵. Están conformadas por personas o instituciones sin fines de lucro que tengan como propósito prestar apoyo técnico pedagógico a aquellos establecimientos que respondan a la

⁵ Entidades de Asistencia Técnica Educativa que para operar deben pertenecer a un Registro Público de Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo administrado por el MINEDUC

implementación del Plan de Mejoramiento Educativo – PME⁶. Vínculo que refuerza una lógica de “afuera hacia adentro” (Cuéllar *et al.*, 2024) donde agentes externos a la comunidad escolar indican acciones de mejora.

Además de los efectos mencionados, existen otros de tipo estructural relacionados con el fomento de la competencia entre las escuelas. Al ser el puntaje de la prueba SIMCE una información a la cual se tiene acceso público, muchas veces es utilizada por las familias para la toma de decisiones respecto al colegio en el que harán sus matrículas, siendo traspasada la responsabilidad educativa a las familias (Connell *apud* Campos-Martínez; Morales, 2016). Esto genera una dinámica de oferta y demanda, en la cual organismos como las ATEs y fundaciones privadas frente a la demanda de perfeccionamiento docente que permita elevar los puntajes de la prueba SIMCE de sus escuelas organizan cursos que respondan a esa necesidad. De ese modo, algunas escuelas contratan dichos servicios privados de capacitación para mejorar los niveles de desempeño de las escuelas. Esto, debido a que algunas metodologías que utilizan los docentes de Educación Básica en contextos vulnerables, son deficitarias y no permiten lograr resultados efectivos, al ser estructuradas y memorísticas. Es así como los resultados de la evaluación SIMCE genera la deslegitimación de los docentes al utilizarse la información de estas pruebas para evaluar su desempeño profesional (Contreras; Salinas, *apud* Campos-Martínez; Morales, 2016).

Algunas investigaciones (Parcerisa; Villalobos, 2021; Valdés; Guerra, 2023) han enfatizado en la forma como el enfoque managerial y sus efectos en la política de la docencia y gestión escolar; se debaten “[...] entre la reestructuración del discurso legitimador del trabajo prescrito; y por otra, la realidad del trabajo concreto realizado en la escuela” (Valdés; Guerra, 2023, p. 329). Esto refuerza la necesidad de discutir respecto a la importancia de relevar las demandas locales de cada escuela y sus necesidades contextuales, ir más allá del discurso prescriptivo de las prácticas docentes que moviliza discursos en torno a ideales de perfeccionamiento, mejora, calidad y éxito.

En Viancos-González, Ganga-Contreras e Valdés-Montecinos (2023) a partir de la teoría de la agencia (Jensen; Meckling *apud* Viancos-González; Ganga-Contreras; Valdés-Montecinos, 2023) se coloca de manifiesto la tensión y

⁶ Este plan es proyectado por los establecimientos a 4 años, y es elaborado a partir del análisis y reflexión en torno del Proyecto Educativo Institucional de cada comunidad educativa.

divergencia que se puede llegar a producir entre agente y principal. Por un lado, los agentes, entidad macro, responden a demandas asociadas a una política neoliberal en torno a la eficiencia y mejora de resultados, mientras que el principal, directivos escolares, al estar familiarizados con las demandas del contexto se aproximan a las necesidades de los escenarios escolares. Llevando esta dinámica a la arena local, entre el Ministerio de Educación y el Director ejecutivo se establece un convenio a partir del cual se determinan metas, indicadores, y medios de funcionamiento, además de objetivos del acuerdo, basados en las características del territorio y la política nacional (Viancos-González; Ganga-Contreras; Valdés-Montecinos, 2023). Vínculo que queda a la deriva al debilitarse la centralidad del análisis desde contexto escolar y favorecerse un abordaje externo.

En la relación empresa – cliente, a partir de la cual se ofrecen determinados servicios pagados para satisfacer necesidades pedagógicas, se refuerza la relación público privada vía fundaciones o ATE al ser movilizados recursos públicos para financiar la contratación de dichos servicios.

En Chile, la práctica de la alianza público privada, además de mantenerse en el tiempo, se ha mantenido a través de la instalación de fundaciones, empresas que se han constituido desde una visión empresarial, algunas de ellas, ofreciendo productos a las escuelas, como textos de estudio, cursos, capacitaciones, y acompañamiento docente con la finalidad de mejorar la calidad de educación.

A través de lo que ofrecen algunas de las fundaciones, se puede visibilizar el énfasis de la alianza público privada, como es el caso de la Fundación Chile, una de las más consolidadas en el país, con más de cuarenta años de trayectoria. Su área de “Desarrollo humano e inclusivo” en alianza con el Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad, y la Dirección de Educación Pública, además de algunas instituciones privadas de connotación en el país, como la Fundación Anglo American, empresa del sector minero, Fundación Luksic creada y financiada por la familia del mismo apellido, fue creado el programa “sumando saberes”. Otras fundaciones internacionales participantes son Unesco, Unicef, y algunas con impacto investigativo en el país como el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile – CIAE.

El programa mencionado tiene como sus propósitos, además de la mejora de los aprendizajes de lectura, escritura y comunicación; pensamiento matemático y científico; desarrollo socioemocional y asistencia educativa (Univerdidad de

Chile, 2025), la identificación de iniciativas de mejora educativa que funcionan, su implementación y sostenibilidad en contextos diversos. Además de tener como una de sus principales preocupaciones la escasa mejora de las escuelas en la evaluación SIMCE en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Esta iniciativa, proyecta la elaboración de un mapa nacional con los programas de apoyo desarrollados son exitosas, incorporando puntos de vista de profesores y estudiantes (Univerdidad de Chile, 2025).

Otras fundaciones actuantes hace más de veinte años en el país, como Astoreca, Algeduc, Aptus, desarrollan acciones de menor envergadura, aunque no menos importantes, teniendo como público blanco a estudiantes en contexto de vulnerabilidad. Divulgan discursos que asocian la eficiencia y la buena gestión escolar con la mejora en el rendimiento, los resultados y por lo tanto las oportunidades a niños/as de escasos recursos (Astoreca, 2025a). La Fundación Astoreca, a cargo de tres colegios, a través de su área de desarrollo entrega asesoría a colegios, capacitación, además de la producción y venta de textos escolares (Astoreca, 2025b). A través de la oferta de productos asocian la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con el mejoramiento educativo, liderazgo, equidad, innovación, bienestar materializando acciones relacionadas con las áreas de gestión y trabajo en equipo (Aptus, 2025).

La oferta de productos por parte de dichas fundaciones, que surgen a partir de demandas en el sistema, promete la mejora de los resultados, la eficiencia, el éxito escolar, mejora en la convivencia, todo esto en vista de ser alcanzada la tan anhelada calidad. Así, las escuelas compran los servicios de aquellas empresas de acuerdo a las necesidades de consumo (Araújo; Lopes, 2021). Entre los efectos de esta dinámica se puede mencionar la conformación de una base que pretende elaborar un consenso respecto a la política educacional y curricular, dichas redes impactan a través de lo que proyectan como meta de aprendizaje (Araújo; Lopes, 2021).

Los servicios de algunas de las fundaciones y ATE pueden pagados, en el caso de las escuelas particulares con subvención del Estado a través de fondos SEP – Subvención Escolar Preferencial – dineros que entrega el Estado chileno a aquellos establecimientos educacionales que atiendan a estudiantes prioritarios o preferentes, alumnos con una condición socioeconómica que podría vulnerar su rendimiento escolar, que pertenezcan al 80% más vulnerable del país. A través de

estos recursos es posible financiar capacitaciones, material didáctico, contratación de profesionales para apoyo psicopedagógico, entre otros.

Las necesidades que priorizan las escuelas para contratar dichas fundaciones, empresas o instituciones están relacionadas con aquellas que impacten en los resultados de la prueba SIMCE. Concordamos con Araujo y Lopes (2021) al reconocer que aquellas redes se articularían en torno a una meta en común, materializada a través capacitaciones que posicionan la garantía de mejoras en los aprendizajes a través de discursos que refuerzan la necesidad de una base común en a la política educacional.

La nueva administración de las escuelas por Servicios Locales de Educación Pública, no ha estado exenta de críticas respecto a la capacidad real de gestión y vínculo entre directores de las escuelas y los SLEP (Leiva-Guerrero; Benavides-Meneses, 2024). Otros estudios destacan el propósito de trabajo en red del nuevo sistema de educación pública (Pino-Yancoviv, 2024). Al respecto se enfatiza la forma en que este tipo de dinámica se pone de manifiesto, indicando las debilidades que en la práctica se detectan. Dichos análisis, permite instalar la discusión respecto a la forma cómo la configuración de un nuevo sistema de organización colaborativa puede propiciar una nueva forma de pensar la educación pública. Se enfatiza también en el nuevo sistema de administración educacional, coordinado a través de los SLEPs, como una reestructuración sin precedente en nuestro país (Uribe *et al.*, 2019; Garretón *et al.*, 2019) que ha tenido una tradición que sustenta prácticas de tipo neoliberal tendiente a la permanente vinculación y refuerzo entre lo público y privado.

Los SLEP tienen como uno de sus principios clave el trabajo colaborativo en red entre instituciones públicas, según se declara a través de la ley 21.040 (Chile, 2017), se deben generar “[...] redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa” (Chile, 2020, p. 6). Para ello, es imprescindible acelerar el fortalecimiento y articulación de redes territoriales y de aprendizaje que tengan como centro colaborar y compartir sus prácticas entre docentes (Uribe *et al. apud* Pino-Yancoviv, 2024).

Según Pino-Yancoviv (2024) la Red de Mejoramiento escolar – RME-, necesita enfatizar el modo como éstos servicios elaboran los propósitos de sus redes educativas en términos del tipo de participación activa, articulada e informada

de sus actores para definirlos (Pino-Yancoviv, 2024), así como una mayor articulación entre las escuelas y quienes dirigen la RME. Entre los efectos que en los establecimientos ha tenido este tipo de trabajo se destaca la importancia de compartir experiencias en comunidad, especialmente aquellas que no son exitosas. Aunque se señala como un aspecto débil, se enfatiza como una característica que fortalece el trabajo en red, al ser un indicador de la confianza generada, reflejo de la cultura de colaboración (Rincón-Gallardo; Fullan *apud* Pino-Yancoviv, 2024), lo cual va en contraposición de la cultura de la competencia desarrollada en un sistema neoliberal.

Esta nueva forma de liderazgo fomenta el desarrollo profesional de sus participantes permitiendo otras formas de liderazgo en educación (Azorín *et al. apud* Pino-Yancoviv, 2024), lo cual puede tensionar la lógica neoliberal de contratación de servicios a las fundaciones y ATE para mejora de resultados, puede instalar la discusión respecto al modo cómo fortalecer la educación pública. Desde la mirada de los equipos directivos, tender hacia una mayor orientación pedagógica y un fortalecimiento del apoyo técnico que fortalezca un trabajo enfocado en lo formativo más allá de la capacitación con fines técnicos (Leiva-Guerrero; Benavides-Meneses, 2024).

6 CONSIDERACIONES FINALES

Es importante reflexionar en relación a los efectos que genera la apuesta en la capacitación como una acción que podrá resolver de manera directa y simple problemáticas que implican mucho más que un abordaje técnico. Concordamos con Ball (*apud* Araujo; Lopes, 2021) al enfatizar cómo las ideas liberales han tenido efectos en el actuar de los profesores, al ser un articulador de nuevas formas de gobernanza. En ese contexto, la lógica neoliberal de soluciones rápidas para resolver problemas sociales y educacionales acaba cobrando fuerza al responder a demandas que no han sido resueltas por el poder público (Araujo; Lopes, 2021).

Para problematizar el impacto de la alianza público-privada, es importante visibilizar los sentidos que se producen a través de los emprendimientos que construyen las ATE y las fundaciones a través de los cursos, capacitaciones y materiales que ofrecen. Cómo dichas alianzas diseminan sentidos que permean lo que se entiende como formación continua de docentes en términos de su autopercepción y proyección del tipo de profesional deben ser y el modo como las

escuelas enfrentan las demandas del contexto proyectando un tipo de profesional ultracapacitado.

En ese sentido, cabe también profundizar la discusión respecto a cuáles son los mecanismos y procesos que más contribuyen a fortalecer un sistema que considere las demandas de todos/as sus actores; directivos, alumnos, docentes, familias. Que les considere como sujetos integrales, con demandas que no solo posicionen y centralicen los resultados de aprendizaje sino también las nuevas demandas de una sociedad plural y diversa que se constituye desde espacios locales y territorios que identifican sus propias necesidades, que consolida una visión de comunidad dirigidas por relaciones horizontales y simétricas. Crear una nueva visión de la educación pública nacional y local (Uribe *et al.*, 2019) que vaya en la contramano ideas y acciones privadas en la tentativa de resolver problemas públicos.

Es importante que la permanencia de la alianza público privada continúe siendo objeto de estudio, dado el impacto que tiene en nuestro sistema educativo, a través de los diversos vínculos que se generan y fortalecen. Revisar el impacto que tiene a través de los sentidos que generan y diseminan, cuáles son los sentidos que se producen respecto a lo que se entiende como la mejor educación para niñas, niños y adolescentes.

REFERENCIAS

APTUS. Quiénes somos. *APTUS*, Santiago, 2025.

ARAUJO, H. G. *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/18131/5/Tese%20-%20Hellen%20Gregol%20Ara%C3%BAjo%20-%202022%20-%20Completo.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025

ARAUJO, H. G.; LOPES, A. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.18297.067

ASSAÉL BUDNIK, J.; CORNEJO CHÁVEZ, R.; GONZÁLEZ LÓPEZ, J.; REDONDO ROJO, J.; SÁNCHEZ EDMONSON, R.; SOBARZO MORALES, M. La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

ASTARECA. Nosotros – Fundación Astoreca. *Astoreca*, Santiago, 2025a.

ASTARECA. Asesorías. *Astoreca*, Santiago, 2025b.

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2015.1015279>. Acesso em: 2 set. 2025.

BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BELLEI CARVACHO, C.; ALZAMORA MUÑOZ, G. A.; RUBIO, X.; ALCAÍNO, M.; DONOSO, M. P.; MARTÍNEZ, J.; FUENTE, L.; POZO, F.; DÍAZ, R. *Nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile, 2018. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>. Acesso em: 29 sep. 2025.

BOTELLA, M. T.; ORTIZ, C. P. Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, Madrid, v. 3, n. 2, p. 27-44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/repes2018.3.2.002>

CAMPOS-MARTÍNEZ, J. C.; MORALES, P. G. Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 355-375, set./dez. 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. *SNED*, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://sned.mineduc.cl/>. Acesso em: 7 oct 2025

CHILE. Ministerio de Educación. *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. Santiago: Ministerio de Educación, 2020. Disponible en https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/ENEP-Pagina_.pdf. Acesso el: 7 oct. 2025

CHILE. *Agencia de la Calidad de la Educación*. Tarea de todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4486>. Acesso em: 15/07/2025

CHILE. Ministerio de Educación. Ley n. 21.040 crea el Sistema de Educación Pública. *Diario Oficial de la República de Chile*: Santiago, 2017. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>. Acesso em: 15 jul. 2025

CHILE. Ministerio de Educación. *Ley n. 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago: Ministerio de Educación, 2016.

COX, C. Políticas Educativas. *En el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Austin: Editorial Universitaria, 2003.

CUÉLLAR, C.; HORN, A.; GONZÁLEZ, Á.; QUEUPIL, J. P. Winds of change? Understandings about capacity-building among actors in the public education system in Chile. *Professional Development in Education*, [S. l.], v. 1, n. 51, p. 119-134, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2024.2441836>. Acesso em: 10 set. 2025.

DONOSO-DÍAZ, Sebastian; BENAVIDES-MORENO, Nibaldo. El Sistema de Financiamiento de la Educación Obligatoria en Chile: situación actual y desafíos. *FINEDUCA – Revista De Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 13, n. 18, p. 1-19. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907132790>

GARRETÓN, M.; SANFUENTES, M.; VALENZUELA, J. P.; NÚÑEZ, I. M. Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo*, Santiago, v. 59, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>

JAIMOVICH, A.; ELACQUA, G.; RODRÍGUEZ, J.; ORTIZ, M., SCHWARTZ, L.; ROMÁN, A. *Financiamiento de la educación en Chile: un análisis del funcionamiento de la subvención escolar*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18235/0004666>

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEIVA-GUERRERO, M. V.; BENAVIDES-MENESES, M. Servicios locales de educación pública: principales tensiones y desafíos para los directores escolares. *Revista Calidad en la Educación*, Santiago, n. 60, p. 222-248, 2024

LOPES, A. C.; CUNHA, E. Idealidade e realismo: o conhecimento científico nas políticas curriculares (auto)denominadas democráticas. Trabalho encomendado no GT de Currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ANPED, 2013

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. [Volume 1]. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, G. G. S. (Org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 133-168.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904006>. Acesso em: 2 set. 2025

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, 2014.

MONTERO, L.; CABALÍN, C.; BROSSI, L. “Alto al SIMCE. The campaign against standardized testing in Chile”, *Postcolonial Directions in Education*, Malta, v. 2, n. 7, p. 174-195, 2018. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/39195>. Acesso em: 5 set. 2025.

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La Consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1-24. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047120>. Acesso em: 5 set. 2025.

PARCERISA, L.; VILLALOBOS, C. Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Izquierdas*, Santiago, v. 50, p. 2428-2488, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100216>

PARRA, V.; MATUS, G. Usos de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Revista Calidad en la educación*, [S. l.], n. 45, p. 207-250, 2016. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652016000200007&script=sci_abstract. Acceso em: 25 set. 2022

PINO-YANCOVIC, M. El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: logros y desafíos. *Páginas de Educación*, Montevideo, v. 17, n. 1, p. 1 – 8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735>

PINO-YANCOVIC, M. Defensa de los padres del derecho a la educación de sus hijos: Experiencias de resistencia ante el cierre de escuelas públicas en Chile. *Educación*,

Ciudadanía y Justicia Social, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 254-265, 2015 DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197915607279>

RÍOS MUÑOZ, D.; RIQUELME RECABAL, K.; HERRERA ARAYA, D. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile: Desafíos y Oportunidades para la mejora de la práctica evaluativa escolar. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 9, n. 3, p. 73-91, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6858>. Acesso em: 5 set. 2025.

RUZ, F. A.; ASSAEL, T. R. El hechizo del SIMCE: sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 54-70, 2019. Disponível em: <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/55633>. Acesso em: 23 sep. 2025.

TRITTINI, S. A. C.; DIAS, R. E. Coesão e inclusão social como política no/do chile para o ensino de ciências naturais. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 164-177, 2022. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2022v27n3p164

TRITTINI, S. C.; LOPES, A. C. Discurso cientificista nas políticas de currículo no Chile (2003 – 2013): o foco no Programa ECBI – Enseñanza de las Ciencias basada en la Indagación. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 2, p. 279-298, 2016.

UNIVERSIDAD DE CHILE. CIAE es parte de Sumar Saberes, la nueva alianza público-privada para el mejoramiento de los aprendizajes: La alianza reúne a más de veinticinco instituciones y agrupaciones, encabezadas por el Ministerio de Educación y Fundación Chile. Sumar Saberes creará un mapa a nivel nacional con programas de apoyo a la mejora de aprendizajes. *CIAE.UCHILE*, Santiago, 2024.

UNIVERSIDAD DE CHILE. La Premio Nacional de Educación se suma a “Alto al Simce” Beatrice Ávalos: “Es una falacia que la educación municipal no tiene buenos resultados”. *Universidad de Chile*, Santiago, 2013.

URIBE, M.; VALENZUELA, J. P.; NÚÑEZ, I.; HERNÁNDEZ, C.; ANDERSON, S.; CUGLIEVAN, G. Informe Técnico Nº 6 – El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: reflexiones desde la voz de los actores. [S. l.]: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2019.

VALDES BRICENO, Y.; GUERRA GUAJARDO, P. Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: el caso de Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 22, n. 49, p. 321-346, ago. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>

VIANCOS-GONZÁLEZ, P.; GANGA-CONTRERAS, F.; VALDÉS-MONTECINOS, M. Servicios locales de educación en Chile: Análisis a partir de la teoría de agencia. *Revista Venezolana de Gerencia*, Maracaibo, v. 28, n. 104, p. 1603-1626, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.14>

ZURITA, F. Educational policies and Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): the process of neoliberal and authoritarian transformation of teachers' training and workspaces. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 29, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.4593

Sobre el autor

Soledad Andrea Castillo Trittini: Profesora de Educación Básica con mención en Estudio y Comprensión de la Naturaleza, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Estudios de Magíster y Doctorado realizados en la Universidade do estado do Rio de Janeiro, Brasil, en la línea de Políticas curriculares, específicamente en Políticas de currículo sobre las Ciencias Naturales. Actualmente se desempeña como profesora en el Departamento de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. **E-mail:** solcastillotrittini@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2540-3012>

Natalie Gadal Muñoz: Profesora de Enseñanza Básica (UAHC), con mención en Estudio y Comprensión de la Naturaleza (USACH), Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales (UCV), Pasantía Ciencias UC Davis. Experiencia de 10 años como profesora de Educación Básica en distintos establecimientos educativos y en docencia universitaria a cargo de práctica generalista y mención en Ciencias y en el área de la Didáctica en Ciencias Naturales. **E-mail:** natalie.gadal@uacademia.cl, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0003-3979-6608>

Recibido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025