

LA REFORMA EDUCATIVA: EL PARADIGMA DE LAS ESCUELAS CHARTER (ALIANZAS) ANTE LA POBREZA Y LA VIOLENCIA EN PUERTO RICO

César A. Rey-Hernández, Ph.D.

Universidad de Puerto Rico

“No hay manera de tú correr una escuela alianza si tú no tienes un compromiso con una misión de cambio social. Porque económicamente tiene cero sentido.”

Resumen

Este trabajo es el primer estudio exploratorio realizado en Puerto Rico sobre las dos leyes (Ley 149-1998 y Ley 85-2018) que han dirigido la reforma educativa de los últimos veinte años en el sistema escolar público de Puerto Rico. Dentro del contexto social y económico de la educación en Puerto Rico se examinan los cambios en la política pública, con énfasis en el modelo de las escuelas alianzas o chárter, piedra angular de la Ley 85-2018 y eje de importantes debates en el país. Desde una perspectiva crítica y comparativa se discute su origen y la ideología sobre la cual se fundamenta. También se analiza el potencial y las limitaciones que tiene este modelo para propiciar cambios en el sistema educativo del país.

La investigación se nutre de múltiples fuentes de información, tales como: literatura especializada en el tema de la educación, enmarcada en el caso específico de Puerto Rico; entrevistas realizadas a funcionarios del Departamento de Educación; trabajo empírico realizado en dos centros de enseñanza que utilizan diferentes modelos alternativos de enseñanza; y una breve comparación de las escuelas alianzas o chárter en Puerto Rico, California y Nueva York. El análisis permitió dar respuestas a algunas interrogantes y ofrecer recomendaciones de política pública para el sistema de educación pública del país. [**Palabras clave:** Educación; Escuelas Chárter, Reforma Educativa, Puerto Rico].

Abstract

This work is the first exploratory study conducted in Puerto Rico on the two laws (Law 149-1998 and Law 85-2018) that led to the educational reform of the last twenty years in the public school system of Puerto Rico. Within the social and economic context of education in Puerto Rico, changes in public policy are examined, with emphasis on the model of alliance or charter schools, the cornerstone of Law 85-2018 and the axis of important debates in the country. From a critical and comparative perspective, its origin, and the ideology on which it is based are discussed. It also analyzes the potential and limitations of this model to promote changes in the country's education system.

The research is nourished by multiple sources of information, such as: specialized literature about education framed in the specific case of Puerto Rico; interviews with officials of the Department of Education; empirical work carried out in two educational establishments using different alternative teaching models; and a brief comparison of alliance (charter) schools in Puerto Rico, California, and New York. The analysis allowed us to give answers to some questions and offer public policy recommendations for the country's public education system. **[Keywords:** Education; Charter Schools, Educational Reform, Puerto Rico].

I. Introducción

La educación como institución enfrenta permanentemente los retos de su actualización y, sobre todo, la responsabilidad de ser la vanguardia del quehacer social, cultural y científico de nuestro país. De ahí que la agenda más importante de la educación sea plantearse de manera íntegra y cabal el cambio en su visión de futuro. Puerto Rico, de múltiples maneras, está sumergido en un proceso de redefinición de un imaginario futuro. El otrora modelo económico del país que por más de cinco décadas sirvió de ejemplo y modelo de exportación a otras sociedades, ha evidenciado un agotamiento conceptual al igual que poca pertinencia en estas fechas (Rey, 2019). En esa misma medida, la educación que otrora ocupó espacios de preponderancia y fungió como institución forjadora del carácter humanístico y profesional de nuestra sociedad, hoy necesita replantearse qué derrotero quiere seguir. En una sociedad donde prevalece la posverdad y en un mundo mediatizado donde el "*performance*" es lo más sustantivo, la educación tiene que mirarse profundamente de cara a sus tiempos (Lipovestky, 2018). La Educación (en mayúsculas), tiene que repensarse, no solo en sus respuestas a su comunidad inmediata, sino también

tiene que visualizarse en sus perspectivas ante los nichos del futuro de nuestra sociedad y sus réplicas como miembros de una sociedad de competitividad universal.

Ante ese escenario, en este trabajo exploraremos posibles vías de formulación de políticas educativas. Para esos propósitos varias son las interrogantes que han guiado este esfuerzo. Primero, y en términos generales, partimos de la interrogante de si el modelo de Escuelas Chárter se podía convertir en un potencial modelo para el sistema de educación pública de Puerto Rico. Otras preguntas a las cuales se les ha buscado dar respuesta son las siguientes: ¿Cuándo surgen y cuál es el contenido de estos cambios en la política pública educacional de la isla?; ¿Cuál es la ideología sobre la cual se articulan?; ¿Cuál es la situación socioeconómica de Puerto Rico y de los estudiantes del sistema público?; ¿Cuál es el papel que juega la pobreza en la educación de Puerto Rico?; ¿Qué son las escuelas Chárter (Alianzas); ¿Cuál es su historia, y la ideología que las origina?; ¿En qué consisten los vales educativos?; y ¿Cómo funcionan estos modelos en diferentes jurisdicciones de Estados Unidos?

La investigación es una cualitativa que utiliza el análisis de documentos y las entrevistas como medios de recopilación de información. Se examinan las dos leyes principales que han guiado las reformas educativas de Puerto Rico por los pasados 20 años. Además, se llevaron a cabo entrevistas abiertas a seis directivos, funcionarios del Departamento de Educación y profesionales vinculados a la educación pública en Puerto Rico. Las entrevistas fueron transcritas y resumidas con el propósito de analizar su contenido.

La gobernabilidad en la educación supone articular un proceso de política educativa que incorpore los retos de una filosofía educativa y de una pedagogía pertinente a las realidades socio económicas y al bienestar de un pueblo (Tomassini, 1998). Aquí la propuesta educativa está basada en formular un ejercicio de gobernanza sobre las bases del consenso, del buen gobierno, de la efectividad y la justicia para que su desempeño sea orgánico en el proceso educativo. Para que eso ocurra, tiene que darse un entendimiento entre todas las partes interesadas en afectar los procesos educativos, al igual que se espera una tolerancia en la construcción de ese nuevo modelo de desarrollo educativo, de modo que sea responsivo a todos los actores del sistema (Aguilar-Villanueva, 2014).

De manera particular, en el caso de Puerto Rico la reforma educativa está atravesada por la relación política con los

Estados Unidos. Una aportación federal de cerca de un 30 por ciento del presupuesto total del Departamento de Educación de Puerto Rico hace que cualquier formulación de política pública sea contextualizada en esta relación con el Departamento de Educación de los Estados Unidos (USDE, por sus siglas en inglés). Como cuestión de hecho, en la última década, el presupuesto consolidado del Departamento de Educación de Puerto Rico se ha mantenido constante en \$3 mil millones (presupuesto combinado de fondos federales y fondos estatales) a pesar de que su matrícula y su infraestructura se redujo en casi un cincuenta por ciento (ver Apéndice 1). De esto, cerca de una tercera parte corresponde a fondos del gobierno federal. No obstante, debe aclararse que el flujo de fondos federales se ha visto afectado por varias investigaciones del USDE. Lo anterior revela la importancia del gobierno federal de los Estados Unidos en la formulación de política pública educativa en Puerto Rico. La federalización de las políticas públicas en el Departamento de Educación de Puerto Rico supone también establecer una dependencia en temas tan sensibles como el diseño curricular, la medición del desempeño académico y hasta el posible cierre de escuelas en distintas comunidades en Puerto Rico.

La historia de los fondos federales en Puerto Rico tiene múltiples dimensiones y ciertamente es uno de los aspectos medulares a la hora de repasar el futuro de los cambios en la gobernabilidad del sistema educativo. Esto inevitablemente tiene repercusiones a la hora de la formulación de políticas públicas. En términos de presupuesto son aproximadamente dos mil millones de dólares que recibe el gobierno de Puerto Rico para el uso en educación tanto K-12 como postsecundaria. Una consecuencia fundamental de este componente del presupuesto es que el uso de estos fondos está condicionado a metas y objetivos establecidos por el Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica, significando que pueden coincidir o no con los retos educativos a nivel nacional puertorriqueño. Las estrategias y retos incluyen, por lo tanto, el diseño imaginativo de objetivos que armonicen las guías de uso de fondos federales con las necesidades concretas del sistema educativo puertorriqueño.

Mas allá de los procesos de carácter constitucional y los poderes que se le otorgan a una agencia en determinado momento, existen unas consideraciones de base que podrían ser indicadores de por dónde andan las posibilidades de enmendar una estructura de la Rama Ejecutiva como el Departamento de Educación. Entre estas alternativas existe la posibilidad

de evaluar dónde radican los gastos que evidencian la falta de controles en la fase de ejecución del departamento y, por otro lado, ver la sensatez con la que se manejan los recursos existentes. De igual manera, el proceso de construcción de conocimiento de un país tiene que acontecer de la manera más inclusiva y participativa, de cara a la formulación de valores y conocimiento para nuestra sociedad, al igual que insertada en las demandas de la sociedad globalizada a la que pertenecemos.

II. Ley 149 de 1998

Amparados en estos principios, a finales del siglo XX se aprobó la Ley 149-1998 como marco de la reforma educativa. Esta ley estableció la forma y maneras en que sería estructurado y gobernado el Departamento de Educación de Puerto Rico. La propia ley establecía que se le iba a dar a las escuelas una autonomía sustantiva en la toma de decisiones fiscales, organización de recursos y gobernabilidad de cada escuela, conjuntamente con la participación de la comunidad escolar representada en sus distintos sectores facultad, no docentes, padres, madres y miembros de la comunidad. Igualmente suponía que esa autonomía iba a permitir tener un manejo financiero más cercano a la necesidad de cada comunidad escolar eliminando de esta manera la burocracia que supone la administración central del Departamento Educación, entre otros asuntos. No obstante, en su misma declaración encontramos el primer escollo jurídico que confrontó esa agencia gubernamental. En primer lugar, la ley disponía que el secretario era el único responsable de supervisar a los sobre 1,600 directores de escuelas que había en el sistema en 1999. Como parte del vaivén político y ante la proximidad de las elecciones del 2000, el gobierno de entonces determinó que todas las escuelas públicas de Puerto Rico se convertirían en “escuelas de la comunidad” sin considerar si estaban listas para operar con autonomía. Esto impidió que el proyecto se concretara en toda su extensión pues de haber tenido el tiempo para realizar una reflexión profunda y adecuada, las escuelas del sistema escolar habrían obtenido un alto nivel de autonomía. En este sentido, el concepto de gobernabilidad, entendido como un proceso que armoniza eficacia, justicia y equidad, y por ende buena gestión administrativa, quedaba estructuralmente mutilado por la prisa política que superó cualquier interés auténtico que se tuviera con la educación del país en ese momento histórico.

No obstante, debo destacar que la ley orgánica de entonces alimentó mayor participación de los padres y madres, al igual

que del resto de la comunidad escolar, interesándose en la gobernabilidad de los procesos educativos.

III. Ley 85-2018

La segunda reforma educativa de Puerto Rico a la que hacemos referencia en este escrito se realizó con la formulación de la Ley 85 de 29 de marzo de 2018, la cual encierra un nuevo proceso de reformulación de la ley orgánica de Educación, al sustituir a la otrora Ley 149-1998, vigente hasta entonces. Veinte años después de la Ley 149, este nuevo marco legal da pie a una serie de cambios, algunos de ellos estructurales y otros estrictamente de carácter administrativo, que persiguen, entre otras cosas, mayor eficiencia y eficacia en la gobernabilidad de este departamento, que es el más grande del Gobierno de Puerto Rico. Bajo esta ley se retoman 10 puntos cruciales que la definen en los bemoles del análisis que nos proponemos hacer en este estudio (ver Apéndice 1).

Estos diez elementos responden a las políticas públicas que, en Puerto Rico, como señaláramos antes, están atravesadas principalmente por políticas neoliberales estadounidenses, así como también por políticas globales. Sin este trasfondo histórico (referente a las relaciones coloniales y al neoliberalismo como expresión más reciente de la relación colonial con EE. UU.), un análisis de esta reforma educativa no sería posible. La tendencia de reforma escolar para el Siglo XXI en Estados Unidos gira en torno a los esfuerzos de imponer la lógica de mercado en las escuelas públicas, donde estudiantes y padres puedan comportarse como consumidores ante un gran arreglo de servicios. Esta política neoliberal ha resultado en el desarrollo de *vouchers* escolares, créditos, y fondos públicos para seleccionar escuelas fuera del sistema público (Apple, 2006).

Las políticas de libre selección de la Ley 85-2018 se enmarcan en la otrora ley *No Child Left Behind National*, que sentaron las bases para la creación de las escuelas chárter, los vales educativos, el cierre de escuelas y sus implicaciones en los estudiantes y en la educación pública de Puerto Rico. De los 10 principios del artículo 102 de la Ley 85 que son medulares para la definición de la reforma educativa, debemos destacar que las alianzas educativas y los proyectos de los vales educativos son los más radicales e innovadores a implantarse. Esto no quiere decir que los otros no sean importantes, sino que de alguna manera ya estaban atendidos en mayor o menor grado por la Ley 149-1998. No obstante, lo que hace distintivo el proyecto

de la nueva ley es que agrega dos vectores que mueven el eje de la educación pública hacia vertientes más competitivas que podrían tener una repercusión importante y una transformación inclusive de carácter radical en lo que se conoce hoy como la educación pública.

Veamos detalladamente este proceso. Ubicar al estudiante como centro y principal protagonista ha sido permanentemente parte de la narrativa de las últimas dos reformas educativas y sin duda alguna es un acierto. Como se ve, ese proceso es lo que está por ratificarse nuevamente en la implantación de la nueva política. Igualmente, el presupuesto basado en el costo promedio por estudiante, que es la segunda propuesta, hace de esta relación un esfuerzo novel para renovar la política sobre los presupuestos del Departamento Educación, algo que en otros momentos ha sido muy desigual hacia el estudiante. En ese sentido, se ha hecho un esfuerzo por cuantificar los costos, algo que estará por probarse en los presupuestos futuros. Sin embargo, algo que no se consideró en la nueva ley para lograr mayor equidad es dar más presupuesto a aquellas escuelas que enfrentan mayores retos, que son típicamente las que están en comunidades de nivel socioeconómico más bajo. Otro punto importante es que en este momento el presupuesto del Departamento de Educación está intervenido por un tercer agente (*third party*) que vela por la naturaleza de la distribución de sus fondos. Este tercer protagonista intervencionista del Departamento Educación es la firma de auditores Álvarez y Marsan con contrato de 1.7 millones de dólares anuales y quienes tienen a su cargo la vigilancia y depuración del gasto público en el Departamento de Educación. Esto, más allá de las restricciones que impone la Junta de Supervisión Fiscal que, a su vez, pasa juicio sobre la asignación de fondos y el cumplimiento de los gastos asignados a este departamento. Esa fiscalización podría resultar en una mayor rigurosidad, y también en mayor lentitud, en cuanto a cómo se administran esos fondos federales. Esta situación se ve agravada además por la crisis económica que atraviesa Puerto Rico y que, a su vez, tiene a una Junta de Supervisión Fiscal, nombrada por el Congreso de los Estados Unidos, a cargo de las decisiones medulares de dicho Departamento. Todas estas situaciones pueden impactar la implantación de las reformas gubernamentales en general, y la del Departamento de Educación, en particular.

Tú miras esa ley y es muy bonita pero a mí no me gusta la Ley 85. Yo lo que creo que fue que ellos tiraron un esqueleto y entonces delegaron al poder administrativo la

reglamentación que yo creo que es súper peligroso y tú dices en teoría, en teoría todo lo que hace falta para tener una buena escuela está ahí en papel, está ahí, porque... han hecho mucho *copy and paste* de la ley vieja (Ley 149) para crear los nuevos reglamentos. El espíritu de la Ley 85, o sea, la exposición de motivo está perfecta. Tú miras Programas como 21st Century, que es federal y tú dices eso está perfectamente diseñado porque está basado en evidencia porque eso no se ve en el día a día de la escuela.

(líder comunitario de escuela chárter, 2020)

Otros elementos de la Ley 85 a discutirse tienen que ver con transparencia y rendición de cuentas, con el avalúo --que es un reto permanente que tiene el Departamento-- y con la transformación de los directivos de segundo nivel (superintendentes, directores regionales y directores de escuelas) para atender de manera más eficiente lo que supone el proceso de gobernanza y transparencia en la gestión administrativa de este gigante gubernamental.

El liderato de las escuelas chárter/alianzas entrevistados coincidieron en que la Ley 85 es vaga y que los funcionarios del Departamento de Educación delegaron demasiado al proceso de reglamentación y eso es preocupante porque no necesariamente tuvieron la oportunidad de emitir comentarios sobre esos reglamentos por falta de tiempo. Nos comentan que si la Ley propone algo extraordinario es requerir que el 70% del presupuesto llegue a las escuelas. Sin embargo, en términos reales la política partidista ha impedido que eso suceda porque ello implicaría el despido de empleados y una reorganización completa de la agencia

Y entonces, en cuanto al capítulo específico que creo que es el capítulo 8 de las escuelas alianza yo limitaría más quién puede solicitar. Yo eliminaría municipios, eliminaría organizaciones de recién creación porque una cosa es lo que nosotros hicimos que es que creamos un subsidiaria para separar la responsabilidad legal-fiscal del resto de la organización, pero sigue siendo bajo CARAS y otra cosa es tu incorporarte por la mañana para presentar la propuesta por la noche. Tienes que poder demostrar que los que componen la organización o la organización en sí tienen un tracto educativo mostrado, probado y deberían ser organizaciones sin fines de lucro, no deberían ser municipios ni compañías que crean nada sin fines de lucro. Eso no funciona.

(entrevista a miembro de la comunidad educativa chárter, 2020)

IV. Los Vales Educativos

La experiencia de los vales educativos en el sistema de educación en Puerto Rico parece ser similar a la de otros estados donde se han ensayado estas prácticas. Los vales educativos constituyen un incentivo económico que ofrece el gobierno a los padres de estudiantes para que estos opten libremente por su colegio o institución preferida para educar a sus hijos y sus hijas. La realidad es que el vale educativo es un complemento a lo que regularmente puede costar un colegio privado en Puerto Rico. Para un sector de la educación, los vales han producido desenlaces contrarios a los mejores intereses de la educación. Para otros, está por probarse su efectividad en la acción y se cuestionan la verdadera intención que abarca tanto los intereses económicos como también los ideológicos, de muchos de los proponentes. De ahí la cautela con la que se deben tomar esos esfuerzos, para el bienestar de la educación y los educandos. Algunos estudiosos (Castro-Hidalgo et.al., 2016; Adamson, et.al., 2016; Astrand, Björn, 2016) consideran que los argumentos de los defensores de la libre elección de escuelas se fundamentan en la posibilidad de elección particularmente para aquellos estudiantes de entornos empobrecidos y marginados, de modo que tengan otras alternativas de crecimiento académico. Este hecho de por sí no tiene que ser inicuo, no obstante, la historia más reciente de Puerto Rico se ha visto plagada de malas prácticas administrativas por parte de empresas del sector educativo que han resultado en la comisión de delitos graves y robo al sector público educativo en contratos como los de servicios suplementarios, tutorías e inclusive traficando con propiedad del Departamento de Educación a empresas privadas entre otros crímenes. En otras palabras, esta política podría tener el potencial de poner el dinero de la educación pública en manos privadas, con diferentes intereses que pueden ser ajenos al mejor propósito educativo de la justicia y la equidad. Igualmente, Mulder (2018) pone en evidencia los intereses que han permeado a través de estas políticas. Por ejemplo, la Asociación Nacional de Educación se ha opuesto a los vales educativos debido a que se desvían recursos esenciales de las escuelas públicas hacia las escuelas privadas, en su gran mayoría religiosas, al tiempo que no ofrecen una “opción” real para la abrumadora mayoría de los/as estudiantes.

Igualmente, algunos estudios realizados en Estados Unidos sobre la población latina señalan las grandes desventajas que han representado los ensayos de los vales educativos (vouchers) en algunas jurisdicciones. Si bien esto no es uniforme respecto

a cada minoría y sin duda alguna hay casos exitosos también, la historia de exclusión de proyectos educativos que datan del Siglo XIX en los Estados Unidos ha levantado ciertamente banderas de alerta entre algunas de estas poblaciones (Vélez, 2007). Igualmente, datos más recientes apuntan a violaciones de derechos civiles por discrimen por sexo, apariencias, origen étnico y orientación sexual, a través de la utilización de vales educativos gubernamentales en abierta violación de los derechos ciudadanos (Fiddiman & Yin, 2019). Estas prácticas pueden ir en detrimento de lo que es la naturaleza de una educación pública. Todo lo anterior puede y debe estar regulado si en efecto la intención es consolidar las mejores prácticas de la educación. No obstante, la experiencia está marcada por la exclusión de esa otredad en estos procesos.

¿Qué implicaciones sociales podría tener el que la mayoría de estos vales educativos sean dirigidos a instituciones educativas de ideologías particulares o religiosas? Para la Asociación Nacional de Educación al igual que para los grupos magisteriales en Puerto Rico, los vales educativos amenazan la protección de los derechos civiles, en tanto que, las escuelas privadas, religiosas y hogareñas no están totalmente cubiertas por las leyes de derechos civiles. Como consecuencia, las escuelas privadas que aceptan vales para estudiantes pueden discriminar en la admisión y en el empleo en función de la religión de su preferencia y también pueden utilizar fondos públicos con fines sectarios. Igualmente, para la Asociación los vales educativos proporcionan menos rendición de cuentas con respecto a los recursos públicos en comparación con las escuelas públicas. Tampoco se requiere que las escuelas privadas adopten los estándares académicos, aseguren maestros/as debidamente calificados o administren las evaluaciones que le son requeridas a las escuelas públicas. Además, no hemos encontrado evidencia de que los vales mejoren el aprendizaje de los estudiantes. Mulder (2018) concluye en su trabajo, que a partir de la experiencia de los estados que han introducido esta política, los vales educativos no mejoran el rendimiento estudiantil y en cambio, ofrecen una “elección” parental falsa, ya que no le ofrecen opciones al 90 por ciento de los padres cuyos hijos/as asisten a escuelas públicas. Esa situación se hace más evidente entre los padres de niños/as con necesidades especiales y puntajes bajos en los exámenes, o con problemas de conducta (Mulder,2018).

En el caso de Puerto Rico y referente a los vales educativos, la Ley 85-2018, según enmendada, dispone que:

Serán elegibles para los beneficios del Programa los estudiantes de escuelas públicas o Escuelas Públicas Alianza que soliciten admisión a una escuela privada o estudiantes de escuela privada que soliciten ingreso a una escuela pública y que cumplan con los requisitos que se establecen en esta Ley y mediante reglamento para cada una de las modalidades del Programa. El Programa empezará a regir a partir del segundo grado y sus beneficios se concederán al comienzo de cada año escolar. En total, serán elegibles para dicho programa hasta un tres por ciento (3%) del total de los estudiantes del sistema matriculados cada año escolar.

Los Certificados para la libre selección de escuelas públicas, tanto por estudiantes del Sistema de Educación Pública como de escuelas privadas, podrán ser solicitados por los padres, madres, tutor o encargados de los estudiantes a las escuelas que formen parte del Programa y que a su vez seleccionen como parte de su ejercicio decisorio independiente.

Así mismo, la Ley dispone que el programa de vales constará de cinco tipos o modalidades (p. 87):

1. libre selección de escuelas públicas por estudiantes de otras escuelas públicas;
2. libre selección de escuelas públicas por estudiantes de escuelas privadas;
3. acceso a escuelas privadas por estudiantes de escuelas públicas;
4. adelanto educativo para estudiantes talentosos que tomen cursos universitarios acreditables tanto para programas universitarios como para programas de escuela secundaria; o
5. acceso a escuelas privadas para cumplir con el acomodo razonable para un estudiante de educación especial al cual el Departamento no le ha podido proveer lo necesario para cumplir sus logros académicos según disponen las leyes estatales y federales aplicables.

Es preciso aclarar que la propia Ley también dispone que:

Este Programa se instituye con carácter experimental. El Secretario determinará las áreas en que se ensayará y la forma en que podría ampliarse gradualmente,

estableciéndose que será equitativamente entre todas las regiones educativas. Al hacer esas determinaciones, el Secretario ponderará factores como los siguientes: la población estudiantil de las áreas, el número y la capacidad de las escuelas públicas y privadas en las mismas, así como otras variables que promuevan el mejor aprovechamiento de los recursos. Se establece que no se utilizará más del tres por ciento (3%) del equivalente al presupuesto asignado por el Departamento de acuerdo a la fórmula establecida por estudiante para cada año fiscal, es decir, del setenta por ciento (70%) destinado a servicios directos al estudiante. (p.88)

El Dr. Eligio Hernández Pérez, secretario del Departamento de Educación, entrevistado para esta investigación, indicó que este es el primer año de experimentación de este esfuerzo y que está concentrado en la modalidad de mover estudiantes de la escuela pública hacia la privada. Así que de las 2,530 solicitudes, se aprobaron 2,284. Hubo entonces 246 rechazos de solicitudes y finalmente se acogieron al beneficio de los vales educativos 407 estudiantes.

Cuando nosotros nos acercamos a las familias para cotejar a qué se debe el que no hayan podido redimir la totalidad de los certificados aducen a que ellos como familia tenían que prepararse para el inicio del año escolar, comprando uniformes, libros, materiales educativos, y como el proceso fue uno que incidió de igual manera con un evento social en Puerto Rico, donde hubo cambio de gobernación... estas variables sí interfirieron en términos de la cantidad de vales redimidos

(Hernández-Pérez, 2020.)

De dicha entrevista se desprende que en la demanda por los vales educativos existe una marcada preferencia por escuelas especializadas como denominador común. Igualmente, la baja participación de estudiantes en el proceso de los vales educativos plantea algunas interrogantes en torno a la viabilidad del proyecto, al igual que sobre su utilidad en estos momentos históricos de la educación pública. Según la entrevista que sostuviéramos con el secretario de Educación Eligio Hernández (2019), y los datos que tiene el Departamento, la demanda mayor se observa en las escuelas especializadas en deportes, por lo que más allá de éstas, el ofrecimiento de los vales es limitado. Como consecuencia, sería más valioso auscultar los intereses reales que tienen los estudiantes para que sea el propio Departamento quien haga esos ofrecimientos en lugar de incentivar la salida de estudiantes del sistema. En el caso

de los vales educativos la cantidad que recibe una familia por cada estudiante es de \$ 2,275.72 anuales. Con esta cantidad, la oferta podría ser muy limitada en lo que respecta a la educación privada de alta calidad, cuyos costos fluctúan entre \$5,000 y \$13,000 anuales, sin considerar los costos de las actividades de carácter social y académicas que regularmente son parte de esa experiencia educativa. Sería meritorio considerar entonces, si con ese presupuesto que se le va a otorgar a los colegios privados se pudieran establecer más escuelas especializadas de acuerdo con los intereses de los estudiantes o, en su caso, hacer una revisión curricular balanceada, más integrada y holística. De nuevo, esta es una primera fase que no puede ser concluyente en términos de sus resultados por la manera en que se ha implantado y habrá que esperar cuando el proyecto tenga una extensión de su probatoria para obtener resultados más definitivos. Sin embargo, de acuerdo al Secretario los resultados de esa fase serán evaluados en términos de beneficio económico y técnico, no en términos académicos. El funcionario reiteró que existen mecanismos externos para evaluar las solicitudes, la Oficina de Asuntos Federales del Departamento y la Oficina de Ética Gubernamental. Esto si bien parece responder a un interés en establecer un proceso depurado, podría añadir complejidades burocráticas y de poca celeridad, en detrimento de los resultados que se persiguen (Hernández-Pérez, 2020). No obstante, la literatura revisada sobre el tema advierte sobre los riesgos que estos proyectos podrían tener, por lo que se proponen controles estatales que incluyen la supervisión y el avalúo. Por esa razón, será necesario esperar algún tiempo para conocer la funcionalidad de la propia Ley 85-2018, según enmendada.

V. California y Nueva York: dos casos paradigmáticos

El movimiento de la libre elección de escuelas, tuvo como punto de mayor intensidad la década de los noventa en Estados Unidos. Como se planteó anteriormente, dicho movimiento ha generado hasta el día de hoy una diversidad de posturas con respecto a lo que debería, o no, ser la política pública educativa. Las escuelas chárter/alianza componen un punto central de este debate, aunque en la actualidad, las mismas son públicas y seculares. Por un lado, estas escuelas eluden las restricciones burocráticas de los distritos escolares, provocando así controversia. Por otro lado, las posturas a favor argumentan que las escuelas chárter mejoran significativamente la educación pública debido a que crean: (1) elección en el currículo, estructura y disciplina; (2) “*accountability*” o responsabilidad por

los resultados educativos y el progreso de los/as estudiantes; y (3) autonomía para maestros/as, padres y administradores/as (Renzulli, L., & Evans, L. 2005). Los/as proponentes a favor del mecanismo sugieren que reforzar la elección, la rendición de cuentas y la autonomía dará como resultado escuelas de alta calidad para todos/as los/as niños/as, destacando los beneficios dirigidos a aquellos de entornos empobrecidos y minoritarios. Los opositores, por el contrario, temen que las escuelas *chárter* no puedan solucionar problemas educativos más amplios y, en todo caso, apuntan a que se han convertido, en algunos condados de Estados Unidos, en instrumentos de elitismo que agotan los recursos de las escuelas públicas. Renzulli & Evans (2005) sostienen que la Federación Estadounidense de Maestros/as (AFT, por sus siglas en inglés) coincide en que las escuelas *chárter* puede que no estén capacitadas para educar mejor a los/as estudiantes que las escuelas públicas tradicionales. No obstante, en la medida en que continúan creciendo en número y a medida que aumenta el porcentaje de niños/as que las favorecen, aumenta el potencial de las escuelas *chárter* para cambiar (en beneficio o detrimento) el sistema de educación pública en los Estados Unidos. Los datos más recientes por parte del *National Center for Education Statistics*, procedentes del Departamento de Educación de Estados Unidos, estima que existen alrededor de 6,855 escuelas *chárter* para los años 2015-16. Mientras que, los datos más actualizados de la página electrónica de escuelas *chárter* en Estados Unidos indican que en 2017-2018 había un total de 7,038 escuelas *chárter*. Estos últimos datos incluyen la apertura de 65 escuelas *chárter* en California, 47 en Texas, 36 en Florida, 20 en Arizona, 16 en New York, así como también en otros estados. Según, estos datos las 7,038 escuelas *chárter* proveen servicios a unos 3,167,800 estudiantes a nivel nacional.

Los estados de California y New York, representan casos paradigmáticos en relación al establecimiento de escuelas *chárter* por su relación y similitud con políticas de la educación pública en Puerto Rico y porque acogen entre sus matricula a estudiantes latinos y puertorriqueños. Inclusive, en el cuatrienio del 2001 al 2004 la corporación McKinsey fue contratada por primera vez en la Isla para hacer una reingeniería de procesos académicos y administrativos en el Departamento de Educación y sus referentes en todos los casos fueron estos dos estados (Rey, 2008). La literatura sobre las escuelas *chárter* en estas dos jurisdicciones evidencia un intento por medir su efectividad a partir de un análisis comparativo con las escuelas públicas tradicionales. Estos análisis se sustentan en el discurso oficial

de los supuestos beneficios que trae la implementación de las chárter. La mayoría de los argumentos presentados en esta comparación estriban en mejores rendimientos académicos de los estudiantes al igual que la manera más eficiente de utilizar los recursos que el Estado le proporciona a las escuelas.

De esta forma, se cumple el supuesto *leit motiv* de la reforma hacia las escuelas públicas tradicionales. No obstante, realizar este tipo de comparación presenta algunos retos. Según, Zimmer & Buddin, (2009), existe ambigüedad en las investigaciones al intentar proponer cómo medir de alguna forma la competitividad y sus manifestaciones. A modo general, se entiende que las escuelas chárter tienen distintos efectos competitivos según la variedad de ambientes en los que se encuentren insertadas y según el currículo o enfoque de cada escuela en cuestión. Por ejemplo, en California se trata de un contexto en el que se compite por la inscripción de estudiantes debido a la ubicación escolar según el área residencial. Esto hace de la apertura de una escuela chárter más bien una válvula de escape para el sobre cupo en algunas escuelas públicas tradicionales. Mientras que, en otros escenarios, estas escuelas podrían significar la pérdida decisiva de estudiantes, añadiendo mayor presión fiscal sobre las escuelas públicas existentes, llevándolas lentamente hacia el cierre. Los resultados de esta investigación apuntan a que existe muy poca evidencia de los efectos positivos de la competencia entre escuelas chárter y públicas tradicionales en California. En ese caso, la decisión se basó en el cupo de las escuelas existentes y no en otras consideraciones económicas o técnicas, por lo que puede ser difícil medir los beneficios académicos. Se entiende, entonces, que si las escuelas chárter no tienen un efecto sistémico a través de la competencia, solo estarían teniendo efecto en los logros académicos de los estudiantes que asisten a dichas escuelas.

En el contexto de New York, de acuerdo con Corders (2018), la apertura de escuelas chárter no se ocurrió al azar y fueron ubicadas en áreas donde había poblaciones con mayor escasez de ingresos, estudiantes afroamericanos, y donde prevalecen puntuaciones bajas con respecto a los exámenes estatales anuales de matemáticas y lectura. La autora compara los resultados del aprovechamiento de los/as estudiantes en las escuelas del Distrito de New York antes y después de que abre una escuela chárter cerca. Además, compara los resultados de estudiantes más cercanos a una escuela chárter *vis à vis* los resultados de los/as mismos estudiantes cuando la escuela chárter más próxima estaba a una distancia mayor.

Los resultados muestran que los/as estudiantes cuyas escuelas están localizadas más cerca de escuelas chárter, ejecutan mejor. Es decir, aquellos estudiantes que asisten a escuelas que comparten el edificio o algunas facilidades con escuelas chárter se desempeñan de manera más satisfactoria --desviación estándar 0.08 en matemáticas y desviación estándar 0.06 en lectura-- versus un 0.02 cuando la escuela chárter más cercana se ubica a media milla de distancia. La autora encontró que además de una mejor ejecución en los exámenes, hubo una menor repetición de grado y una disminución en las ausencias estudiantiles cuando se comparte el edificio con escuelas chárter. Se destaca que la mayor ganancia de la apertura de escuelas chárter para aquellas escuelas tradicionales es en relación con la mejora de las destrezas de lectura de los/as estudiantes. Los hallazgos se pueden resumir en que, en lugar de agotar los recursos y poner más lejos a los estudiantes en las escuelas del distrito en desventaja, los datos de la ciudad de New York muestran que a los estudiantes les va mejor cuando se abren escuelas chárter cerca de su escuela pública. En particular, los/as estudiantes de las escuelas del distrito que comparten el edificio experimentan los efectos indirectos más positivos (Corders, S. 2018).

Como vemos en el contexto de Nueva York y California y de acuerdo con estos estudios, la ventaja y beneficios de las escuelas chárter se mide en función de la cercanía de la escuela, por lo que sería interesante examinar la localización también para el caso de Puerto Rico. De este estudio se desprende la importancia que representa la ubicación de estas escuelas chárter porque se evalúan en función de los intereses de este sector de la población que reside en ese entorno.

VI. Raza, clase y violencia en el contexto de las escuelas chárter

En los Estados Unidos, Renzulli & Evans (2005), rescatan un aspecto importante a tener en consideración sobre las escuelas chárter. El mismo gira en torno a si las escuelas chárter se rigen por leyes y otras reformas educativas estatales de tipo nacional, estatal o del distrito y si varían entre sí. A nivel de Estados Unidos de Norteamérica, las autoras señalan que las escuelas chárter parecerían estar proveyendo servicios a minorías de manera equitativa. Mientras que un análisis estatal o a nivel de distrito revela que la inscripción de minorías en escuelas chárter ocurre en contextos ampliamente segregados. En California, Stuart Wells (1998), encontró que los/as latinos/as estaban insuficientemente representados en las escuelas chárter. El

37 por ciento de las escuelas chárter eran predominantemente blancas. Lo cierto es que el estado de California se ha caracterizado por ser muy progresista en términos de su inclusión en sus escuelas con reformas educativas de avanzada a través de la historia más reciente. Dada la población tan diversa en el estado de California evidentemente en Estados Unidos la responsabilidad bastante diversa e inclusiva en su ofrecimiento educativo en el Estado.

Crew & Anderson, citados en Renzulli & Evans (2005), informan que las escuelas chárter de Florida están más segregadas que las escuelas públicas tradicionales (82 por ciento blancas en comparación con 51 por ciento blancas en el resto de la nación norteamericana). Patrones similares se encontraron en los distritos escolares de Arizona, donde Cobb & Glass (1999) encontraron que la inscripción en las escuelas chárter consiste en un 20 por ciento más de estudiantes blancos/as que las escuelas tradicionales. A modo general, los estudios citados por las autoras visibilizan en gran medida la segregación de blancos y no blancos en las escuelas chárter. No obstante, el argumento general es que en efecto estas sirven a minorías, pero principalmente en contextos segregados.

Es igualmente importante comprender cómo el enfoque o la especialización del currículo de las escuelas chárter también aporta a la segregación racial. El tipo de plan de estudios y de escuela pueden afectar la probabilidad de tener una matrícula minoritaria. Algunas escuelas chárter ofrecen programas educativos especializados, como biología marina o bellas artes; otros proporcionan currículos de “Instrucción directa” (*Direct Instruction*) y “Regreso a lo básico” (*Back to the Basics*) y otras son escuelas para estudiantes de educación especial. Básicamente lo que estamos señalando aquí es que existen unas escuelas que impulsan determinadas carreras bajo ciertas premisas educativas que no necesariamente se ajustan al promedio de los estudiantes en general. Esto puede ser muy beneficioso para estudiantes con determinados talentos, pero igualmente puede ser detrimental para estudiantes que no posean una base formativa y tan competitiva como lo exige la escuela en cuestión. En ese sentido, los estudiantes migrantes y algunas minorías podrían quedar excluidos de esa selección de escuelas por determinados talentos.

Estos datos son relevantes debido a que estudiantes de grupos minoritarios pueden estar asistiendo a escuelas chárter diseñadas para estudiantes de educación especial y no a escuelas con preparación universitaria como enfoque principal,

lo que repercute en el posterior acceso a estudios secundarios. Lo anterior, se evidenció en los estados de Arizona y Texas (Renzulli & Evans, 2005). La investigación realizada por estas autoras concluye que aún persiste el *white flight* -concepto que remite a la fuga o huida de personas blancas, en este caso de las escuelas públicas, por motivos de estatus social, calidad y deseabilidad de cursar estudios en ciertas escuelas, razones que se resumen en prejuicios racistas- en el sistema de educación pública. Las autoras argumentan que la integración racial ha sido un elemento clave en la huida de blancos y que, de hecho, sigue siendo un factor clave en la composición racial de las escuelas chárter y otras escuelas de libre elección. Algunas de estas escuelas, en unos estados más que en otros, sirven el fin de promover la segregación racial en las escuelas públicas.

Las escuelas chárter parecen ser una opción educativa para el vuelo de estudiantes blancos sin los inconvenientes de la movilidad residencial, como sería el cambio de trabajo o el viaje diario para los padres. Los estudios no encontraron una asociación significativa entre el cruce de variables basadas en la raza y la inscripción de estudiantes blancos en las escuelas chárter. Incluso aquellos estados que tienen una cláusula racial podrían estar no haciendo cumplir tales regulaciones. Por último, establecen que la calidad académica no parece afectar la inscripción de estudiantes blancos en las escuelas chárter y se sugiere que la respuesta a este hecho se halla en la historia de segregación racial de los Estados Unidos y en las consecuencias de la separación racial en las escuelas. Las autoras proponen continuar analizando la función que tienen las escuelas chárter en términos generales para el desplazamiento racial y de clase social. Se trata de una re-segregación, respaldada ideológicamente por el pasado presidente Donald Trump y facilitada por muchos gobiernos locales y estatales que han ido abandonando sus antiguos planes de desegregación.

Como corolario de lo anterior hay que observar la población Hispánica en los Estados Unidos, que comprende una diversidad de nacionalidades provenientes de México, Centroamérica, América del Sur y el Caribe, y que ha ido en incremento. De hecho, según el Censo del 2020, el 19 por ciento de la población de los Estados Unidos es de origen hispano. Se proyecta que para el 2050 la población Hispánica aumente a un 24.3% de la población total (Cordero Guzmán, 2005). Este incremento tiene lugar principalmente entre los jóvenes, con una mediana de edad de 26 años, y donde el 21% de la población de latinos/as se encuentra bajo los niveles de pobreza. Esto tiene unos

efectos significativos en especial para los/as niños/as latinos/as, ya que la incidencia y la experiencia de la pobreza es más evidente a menor edad. Por todos es sabido que los/as niños/as latinos/as están desproporcionadamente expuestos a los factores de riesgo que pueden perpetuar la pobreza. En un contexto más amplio y como yo he señalado anteriormente, el Departamento de Educación de los Estados Unidos ha identificado distintos “factores de riesgo”, los cuales incluyen los siguientes: (a) madres con un nivel de educación menor a la escuela superior, (b) pertenecer a un núcleo familiar que recibe asistencia económica o social, (c) familias monoparentales, y (d) padres cuyo idioma principal no es el inglés. La brecha entre los/as estudiantes latinos/as y blancos/as sigue siendo significativa y persistente. De acuerdo con Cordero Guzmán (2005) aunque los niños/as y jóvenes latinos/as están representados/as en las cifras que se recopilan en los Estados Unidos, quedan excluidos de la planificación, diseño, investigación, informes y políticas sobre educación y programas juveniles.

VII. Las escuelas **chárter**/alianza en Puerto Rico

De manera similar, las escuelas **chárter** o escuelas alianzas contenidas en la Ley 85-2018 se convierten en el eslabón importante de la reforma educativa. Estas escuelas se definen como **escuelas públicas** administradas de manera independiente. Estas poseen mayor flexibilidad sobre las operaciones a cambio de una mayor responsabilidad en el rendimiento o *accountability*. La escuela se establece mediante un “**chárter**”, que es un contrato de desempeño que describe los elementos clave de la escuela. El contrato describe aspectos como la misión de la escuela, el manejo y administración de ésta, el personal, las finanzas, los planes para la inscripción de estudiantes y cómo se medirán esos factores. Las leyes estatales y los contratos **chárter** proporcionan a las escuelas autonomía sobre el currículo, el personal, el presupuesto y el horario.

Las escuelas **chárter** son escuelas de elección, lo que significa que los/as estudiantes no están asignados a la escuela a base del lugar donde residen. En cambio, son las familias quienes deben elegir inscribir a su hijo/a en una escuela **chárter** para participar de esta experiencia. Como escuelas públicas, estas escuelas tienen prohibido cobrar matrícula. Las mismas no pueden discriminar por preferencia religiosa, ni ser excluyentes por afiliación de clase alguna. En la mayoría de los casos, el ingreso a las escuelas **chárter** se determina mediante sorteo (cuando hay más solicitudes que cupos disponibles).

Dicho proceso parecería contradecir el fin mismo que se propone mediante la opción escolar: que estudiantes de todos los sectores sociales y económicos sin distinción alguna logren acceso a una mayor calidad de educación. Lo cierto es que las garantías constitucionales y en cierta medida progresistas, amparan la inclusión y la no discriminación a la hora de aceptar estudiantes financiados con fondos públicos.

Cualquier discernimiento que por definición puede incluir discrimen o exclusión de carácter religioso, de clase o de raza implicaría contradecir los propios términos de lo que supone una educación democrática y pública.

A las escuelas chárter les aplican las leyes federales que cubren los derechos o la seguridad de los/as estudiantes, incluida la educación especial y otras protecciones de derechos civiles. También están sujetas a los sistemas estatales de rendición de cuentas, y sus estudiantes deben tomar los exámenes estatales requeridos. A cambio de su autonomía, las escuelas chárter están sujetas a revisiones periódicas de desempeño y pueden ser cerradas por no cumplir con los resultados acordados. Por último, las escuelas chárter reciben fondos públicos en función de la cantidad de estudiantes que inscriben. Este modelo de escuela chárter, de manera limitada, también ha sido establecido en Puerto Rico, por lo que son necesarias investigaciones que lleven a examinar las implicaciones para los estudiantes y para la comunidad escolar en general. De manera preliminar y como resultado de la presente investigación pudimos constatar que las escuelas chárter en Puerto Rico pueden ser el paradigma de la educación en Puerto Rico para unos sectores que en nuestra isla están arropados por la pobreza y la violencia. Los hallazgos de esta investigación avalan que de darse las condiciones que incluyen el financiamiento externo y apoyo de la comunidad al igual que el de la sociedad civil, la industria y la banca entre otros, los proyectos educativos tendrían un fortalecimiento económico que, anclados en comunidades pobres, podrían significar un valor agregado a proyectos particulares comunitarios de nuestra educación como la conocemos hoy.

De acuerdo al Secretario Hernández-Pérez el establecimiento de las mismas está enmarcado dentro de la Ley 85-2018:

La definición de la Ley 85 establece que el 70% del presupuesto que recibe la agencia debe ir a la escuela y el restante 30% para lo demás. Eso nos presenta a nosotros una dificultad en términos de qué hacemos y cómo lo hacemos. Así que, cuando nosotros hablamos del

presupuesto por estudiante en una escuela alianza, tenemos que verlo en función de qué es la agencia educativa y esto es muy complejo porque por un lado nosotros tenemos los fondos estatales, tenemos los fondos federales y tenemos unos fondos complementarios que pueden ser a través de propuestas discrecionales que tiene el Departamento de Educación y que cuando el ejercicio más sencillo que puede hacerse es el siguiente: todo lo que recibe el Departamento lo divide en la totalidad de la matrícula y ahí tengo el presupuesto por estudiante y eso es cierto y es correcto, pero me puede tener unos sesgos.

(Hernández-Pérez, 2020)

A la fecha del estudio, solo dos escuelas funcionan como *chárter* a pesar de que hubo una variedad de solicitudes para participar de este proyecto piloto. Lo cierto es que fueron varios los interesados en participar de la convocatoria pero, según se desprende de las entrevistas realizadas, muchos de los interesados se retiraron de la convocatoria por no considerar rentable la oferta del Departamento de Educación. Esto de por sí es bastante elocuente en términos de la importancia de velar por que estas experiencias no desvirtúen el proyecto educativo a manos de inversionistas de capital. Es oportuno distinguir que una de las dos escuelas *chárter* ya existía y donde prácticamente su plantilla permanece intacta, ésta es la Fundación Caras (Escuela de Guaynabo). La segunda, la Escuela Vimenti es de nueva creación a partir de la propuesta *chárter* y esta está ubicada en el Residencial Ramos Antonini, un complejo de viviendas para familias de bajos recursos.

A. Boys & Girls Club: Vimenti

Vimenti es una escuela de nueva creación que comprende los grados K -3 y tiene una matrícula de alrededor de 90 estudiantes. Fue instituida en el 2018 y pertenece a la organización Boys & Girls Club, una organización sin fines de lucro que ha tenido presencia por muchos años en Puerto Rico. Boys & Girls Club se ha dedicado por décadas a adelantar la causa educativa, ofreciendo apoyo a niños y niñas de bajos ingresos.

En nuestra entrevista con sus directivos encontramos lo que parece ser un proyecto educativo articulado, planificado y estudiado desde el punto de vista pedagógico, que ha contado con el beneficio de líderes visionarios y el auspicio de benefactores diversos, lo que ha resultado en un presupuesto millonario y una junta de directores comprometida con el proyecto. Aparte de esa realidad, Vimenti tiene un objetivo muy particular de ofrecer la más alta calidad educativa a estos

jóvenes del residencial y tiene como modelaje al colegio privado Saint John School, uno de los más exclusivos de Puerto Rico y de la más alta competitividad.

Vimenti cuenta con un proyecto que en una primera etapa impacta a estudiantes de Kinder a Tercer grado y se ha pensado como un proyecto escalonado que seguirá incrementando en estudiantes y en grados según se vaya evaluando y consolidando. Esos procesos son un elemento clave para el éxito pedagógico. La infraestructura de esta escuela es nueva y cuenta con asesoría curricular de profesionales de Puerto Rico y Estados Unidos. También recibe apoyo de benefactores que estimulan y auspician este proyecto educativo. En nuestra investigación *in situ* encontramos un proyecto inclusivo, pensado no solamente a partir del estudiante, sino también en consideración a las necesidades de sus familias. Vimenti ofrece tutorías a los estudiantes en horario extendido y mentoría, capacitación y adiestramiento laboral a las familias de estos estudiantes. El proyecto es interesante por lo holístico y porque, de manera evidente, reclutan no solamente a los estudiantes sino a sus familias.

Esta institución educativa está localizada en un **área de alta incidencia criminal**. Por las condiciones socioeconómicas de este vecindario, Vimenti ocupa un espacio necesario, que articula de forma encomiable la educación formal y los servicios a la comunidad, que incluyen actividades extracurriculares para los alumnos y sus familias. Este es un proyecto que puede ser replicable en lugares con situaciones y condiciones similares a través de la Isla. Los ingredientes más importantes de este ensayo educativo son la vinculación comunitaria y la credibilidad, al igual que la aportación de las organizaciones filantrópicas, que son determinantes en el financiamiento adecuado del proyecto.

La Escuela Vimenti tiene un perfil distintivo. Primero, tiene una identidad reconocida y un claro compromiso social pues pertenece a una institución que lleva décadas trabajando proyectos de educación en horarios extendidos desde la base misma de esa comunidad. Segundo, Boys and Girls Club tiene un reconocimiento de décadas de trabajo y de rendimiento de cuentas que le agrega valor por su desempeño y credibilidad. Tercero, la idiosincrasia de esta escuela es bastante particular pues ha sido conceptualizada como una escuela completamente bilingüe, con un modelo curricular de alta competitividad. Finalmente, el hecho de que, como escuela chárter, goza de un presupuesto que le brinda el departamento, que se suma a los ingresos que ellos obtienen de fundaciones públicas y

privadas, le ha impartido unas características de competitividad y flexibilidad en la capacitación de su facultad, y en su desarrollo profesional, que sobrepasa la realidad de la mayoría de las escuelas que no poseen estos apoyos de parte de la sociedad en general.

Todo lo anterior facilita la ejecución de un proyecto de carácter independiente, como parte de los esquemas del desarrollo de esta escuela alianza. Igualmente, se destaca que esta escuela chárter, al igual que la escuela de la Fundación Caras con Causa (en el barrio Vietnam en Guaynabo), están enclavadas en espacios de pobreza extrema y de alta incidencia de violencia, lo que las convierte en un ensayo sociológico muy particular y pertinente. Un directivo de Vimenti expresa que:

...el 90% de nuestros niños vivían bajo pobreza... para nosotros eso fue como un balde de agua fría.....fue un *trigger* que había que cambiar la dirección y en ese sentido tuvimos la visión de sentarnos a explorar cuál era el acercamiento a la pobreza que nosotros teníamos que mirar.

(entrevista a directivos, 2020)

De ahí la importancia del énfasis de un proyecto que lidiara con la pobreza, según parte de sus objetivos. De acuerdo al Secretario de Educación, la definición de escuela chárter está contenida en la Ley 85-2018 y de ahí se desprende que el 70% del presupuesto lo recibe la escuela directamente y el resto es para gastos de mantenimiento de infraestructura. No obstante, cada contrato contiene disposiciones diversas, según la composición de la escuela, su población, y niveles de pobreza, entre otros factores.

La guía para el uso de fondos federales del Programa de Título I dispone que todas las escuelas incluyendo las escuelas chárter tienen que ser comparables y las escuelas se dividen en seis categorías conforme a la cantidad de estudiantes y a la cantidad de maestros en las materias académicas básicas. Por lo tanto, una escuela elemental pequeña, no va a recibir la misma cantidad que una escuela elemental grande. Al igual que no va a ser la misma cantidad una escuela elemental pequeña a una escuela superior grande porque parte de la porción de fondos federales que se asignan es basado en la totalidad de estudiantes y para recibir fondos federales las escuelas tienen que tener un 35% más bajo el nivel de pobreza. Así que, el Departamento de Educación hace una tabla inmensa donde clasifica a todas las escuelas y entonces determina si

la escuela es comparable o no es comparable. Si la escuela está recibiendo mayor cantidad de fondos de lo que debe recibir en comparación, porque tiene fondos federales a una que no los recibe, el Departamento de Educación le tiene que retirar dinero y esto se hace basado en la matrícula del año anterior. Así que, eh este Departamento de Educación entonces, eh clasifica por ejemplo a Vimenti como una escuela elemental pequeña, pero la escuela que administra Caras (Bo. Vietnam, Guaynabo) es una escuela elemental grande. (Hernández-Pérez, 2020)

Aparte de este presupuesto, las escuelas chárter, levantan fondos de otras fuentes externas al gobierno. Esto les permite, como vimos en Vimenti, ofrecer salarios más competitivos a la facultad y a sus directivos. Esto, sin olvidar la responsabilidad, compromiso y valentía que tienen estos educadores de trabajar con estas poblaciones.

B. Fundación Caras con Causa, escuela chárter de Bo. Vietnam de Guaynabo

La Fundación Caras, que auspicia la escuela Rosalina C. Martínez, localizada en el barrio Vietnam de Guaynabo, tiene como filosofía educar a los miembros de una comunidad y con ese esfuerzo ayudar a erradicar la pobreza a través de la retención de estudiantes mediante un cambio paradigmático y cultural en su formación. La escuela está enclavada en un barrio donde el 93% de la población vive en condiciones de pobreza y donde los niveles de violencia, al igual que en el caso de la escuela Vimenti, son altos.

La escuela surge a partir de la experiencia de su director quien durante seis años ofreció tutorías en la comunidad, lo que le permitió establecer un vínculo con las seis escuelas que forman parte del barrio Vietnam. Durante la entrevista con sus directivos, se aprecia su conciencia de lo que supone la pobreza y la desigualdad, al igual que un entendimiento sociológico de lo que significa vivir en esa comunidad. Después de varios años en el desempeño del trabajo comunitario y educativo, y convencido de la necesidad de una misión educativa de rescate de la comunidad, esos **líderes** comunitarios y educativos se adquirieron el conocimiento y la credibilidad necesaria para emprender el nuevo proyecto.

El proyecto **Vietnam Estudia** se encargaba de ofrecer tutorías a los estudiantes de la comunidad. Cuando surge la posibilidad de crear un proyecto independiente en la forma de una escuela alianza, lograron presentar una propuesta articulada que le mereció, después de varias negociaciones,

que se le otorgará la posibilidad de unir dos escuelas en una para trabajar un proyecto de grados 6 al 12.

El proyecto requirió conversaciones con los líderes comunitarios de todas las barriadas y a su vez comenzar un diálogo con maestros y directores para exponer la importancia de experimentar con un proyecto educativo familiar y comunitario distinto. Esta iniciativa obligó a buscar modelos curriculares competitivos y a identificar aliados como el Colegio San Ignacio -un colegio privado elite. De esta forma, echó mano de la pedagogía ignaciana para anclar un proyecto riguroso ante la necesidad urgente de mejorar una educación deficiente, aunque siempre conscientes de sus limitaciones.

En ese barrio hay dos escuelas superiores, dos intermedias y tres escuelas primarias para un total de siete escuelas. El propósito del proyecto era ofrecer instrucción de grados 6 a 12 en un solo plantel físico. Luego de varios intentos y reuniones se logró consenso, incluso con el apoyo de maestros de plantilla y de otros directores. Como mencionamos anteriormente, este es un proyecto que se fundamenta en una relación de seis años, por lo que existía una experiencia favorable de desempeño, avalado por un compromiso de este liderato de los fundadores quienes ya habían estado inicialmente trabajando con la comunidad con tutorías y apoyo a los estudiantes de esa comunidad, lo que les dio la credibilidad necesaria para lograr su apoyo.

El proyecto Caras con Causa, fundado en el 2019, al presente tiene una lista de espera de 270 familias que de alguna manera ven el proyecto como una esperanza de desarrollo social. En las entrevistas realizadas se mencionó que aún las uniones obreras, tradicionalmente opuestas a los proyectos de las escuelas alianza /chárter, apoyaron su propuesta. De esas entrevistas se surge que en las convocatorias para la creación de escuelas chárter o alianzas hubo proponentes que interesaban el dinero que recibirían del Departamento de Educación, pero también hubo otros cuya motivación fue el compromiso con la educación y con mejorar las condiciones de vida de las comunidades pobres.

En la comunidad del barrio Vietnam, un alto número de la población tiene 18 años o menos y como mencionamos antes, el 93% vive en condiciones de pobreza. Cuando surgen situaciones de crisis, como la pandemia del COVID-19, la escuela asume un rol de apoyo a la comunidad. Un líder educativo entrevistado indicó que ha hecho entrega de comida a familias de su comunidad escolar porque el dinero del Programa

de Asistencia Nutricional (PAN) les llegó tarde o sencillamente no les está llegando. Señala este líder, que cerca del 20% de sus estudiantes tienen problemas para comer tres veces al día y que todos han sido expuestos experiencias de violencia. **Este menciona que** 99.5% de sus estudiantes viven insertos en la violencia entre las áreas de Guaynabo, Cataño y Bayamón. De acuerdo con el entrevistado, entre un 30% a un 40% de los estudiantes tiene vínculos directos con la economía del narcotráfico, algo que no aparece en **ningún informe** oficial del Departamento de Educación (Rey & Hernández, 2010, 2014, 2017). Ese vínculo puede ser a través de un hermano, un primo, del padre o de la madre, quienes se insertan de alguna forma en esa economía informal e ilegal que se estima en cerca de un 30% de la economía del país.

Obtuvimos un testimonio significativo de lo que supone armar un proyecto educativo como el que aquí se describe cuando se trata de una comunidad pobre y de la marginalidad de este País. La escuela tiene dos puntos de venta y trasiego de drogas frente a sus entradas principales lo cual los normaliza. El entrevistado indica que, al lado de la escuela, en la funeraria donde han matado ya dos personas en lo que va del año, es como si hubiera muerto un alcalde querido por toda la comunidad donde se rinden reverencias y se exalta ese tipo de comerciante clandestino.

Es horrible, entonces después de que la montamos la primera vez yo dije, mira yo no voy a desmontar todos los días y montar de nuevo al otro día y yo fui al punto y dije mira yo voy a tener estas carpas, mesas y sillas es para los neños, ahí están tus hijos, necesito que me ayudes. Nadie nos tocó nada. Una semana antes de los terremotos el municipio iba a hacer una feria de salud o yo no sé qué cosa para un, promoverse, y habían puesto tres carpas y se habían guilla'o las tres carpas. Las de nosotros no las tocaron. En el mismo sitio, tu sabes nosotros estamos aquí y ellos están en la misma esquina de aquí al lado y a nosotros no nos pasó nada y a ellos sí. Eso te dice que ellos saben que el trabajo que estamos haciendo es importante.

(entrevista educador, 2020)

El testimonio anterior refleja lo que en cifras reales no se recoge y que muchas veces pensamos que esa realidad no nos toca en nuestros barrios y sectores inmediatos. La importancia de esta investigación estriba precisamente en el rescate de estas otras realidades que de otro modo no quedarían documentadas,

aunque impactan de manera definitoria el quehacer educativo de este país.

Un dato sociológico importante para redimir es que de acuerdo con las estadísticas que nos ofrece este líder educativo, más de la mitad de sus estudiantes viven solos con sus madres y/o padres en esa comunidad y sostiene que hay una relación dramática de baja autoestima y problemas de violencia que se traducen en una pobre expectativa de desarrollo personal. Ello, ligado a altos niveles de riesgo y poca o ninguna aspiración a continuar estudios a nivel post secundario. De acuerdo con sus estadísticas, menos del 40% de los estudiantes cursan algún programa post secundario y menos de la mitad de ellos termina un año completo.

Estos son datos elocuentes pero sus narraciones son todavía más dramáticas en el caso de estudiantes que regresan a la escuela para buscar orientación porque en sus casas les dicen que deben tomar un curso corto para poder insertarse rápidamente en un trabajo. Ese es el caso de estudiantes que están próximos a graduarse y se encuentran totalmente desorientados. Esto aun en el caso de estudiantes que obtuvieron las calificaciones más altas, algo que reitera un estudio de College Board de la década de los noventa, donde se narra la pobre consejería a nivel de escuela superior y universitaria en la retención de los estudiantes (CEEB, S.F). Aquí queda una asignatura pendiente para las universidades en términos de su quehacer en el reclutamiento de estos jóvenes. La entrevista hace referencia a como sus estudiantes que abandonan la universidad, regresan a la escuela y comentan que sus profesores no iban a las clases, que no había seguimiento y que no se sentían preparados para continuar en la universidad. De hecho, la noción para estos estudiantes de lo que representa la universidad es asistir a un centro post secundario que podría ser desde el ofrecimiento de un curso de seis meses conducente oficio hasta un grado técnico. Raras veces se referían al bachillerato como una opción de educación post secundaria.

Con relación a los gastos presupuestarios, en el caso de Caras, en teoría hay una división de responsabilidades fiscales.

En la práctica, la escuela tiene que compensar por muchos de los servicios que el Departamento de Educación supuestamente les provee. Por ejemplo, el especialista en currículo, ninguna escuela tiene un especialista en currículo porque eso es un servicio que le provee la Oficina de

Educación Regional, pero del dinero que se supone que se asigne a la escuela, que va para la Oficina de Educación Regional para cubrir esos salarios de apoyo curricular ese dinero no se lo pasan a la escuela.

(líder educador, 2020)

Los servicios de apoyo en esta escuela en lo particular representan costos adicionales y estos tienen que ser asumidos por la escuela alianza.

Ese es mi costo, pero son inversiones adicionales yo tengo tres consejeros en vez de uno, tres trabajadores sociales en vez de uno, tengo dos consejeros universitarios adicionales, tengo un maestro sustituto a tiempo completo, tengo una psicóloga a tiempo parcial, tengo una vice principal académica y una de currículo, tengo dos especialistas de educación especial, que lo único que hacemos es pelear con el sistema [de Educación] todo el tiempo. Irónicamente los estudiantes, los empleados del Departamento más cercanos a la base están alineados con nosotros.

(entrevista, con líder educativo, 2020)

Lo cierto es que con esta alternativa se rompe un molde de viejos hábitos en el sistema que va a requerir seriedad, compromiso, desprendimiento de los actores principales y ciertamente mucha flexibilidad ante los imprevistos que necesariamente surgirán de esta experimentación. Si bien es cierto que se asemejan a las escuelas chárter de otras latitudes, los dos ejemplos discutidos sobre el inicio de las escuelas alianzas en Puerto Rico ofrece una nota de optimismo en cuanto a las posibilidades de una educación alterna mejor a la existente. El rigor, el compromiso, el avalúo, la supervisión y la seriedad serán las consideraciones que incidirán en su éxito.

VIII. Niveles de pobreza y violencia como determinantes para las escuelas chárter

Las excepciones antes mencionadas no impiden dar una mirada cruda al tema de las escuelas chárter. La competencia por los recursos escasos y por la matrícula estudiantil redirige los propósitos de la enseñanza y el aprovechamiento académico hacia un escenario dominado por intereses mercantiles. De acuerdo con Picower & Mayorga (2014), los análisis y discusiones de la política educativa se ven fragmentados y encontrados entre sí. Por un lado, están aquellos/as que se enfocan en cómo las reformas basadas en el mercado y las políticas impulsadas por la privatización reproducen y amplían la desigualdad económica. Por otro lado, están los académicos o analistas centrados en los

temas raciales y la creciente desigualdad. Para estos autores estas ambas visiones perpetúan la dicotomía entre clase y raza como si en la complejidad del proceso no incidieran ambas variables. El análisis de las jerarquías raciales y la explotación de clases ocurren en una relación simbiótica y los cambios en una producen cambios en la otra. Sin embargo, en Puerto Rico ante los niveles de pobreza y desigualdad de nuestra sociedad, el análisis de clase adquiere una mayor relevancia (IDH 2017; Enchautegui, 2019; Brusi, 2010).

Algunos defensores de las escuelas chárter en Puerto Rico basan su defensa en la experiencia a nivel de los Estados Unidos, sin necesariamente trazar un vínculo con lo que acontece en las pocas experiencias de escuelas chárter en la Isla. Ese sector en su imaginario está convencido de que las condiciones son idénticas y se olvidan del elemento idiosincrático y de fragmentación social que experimenta Puerto Rico en términos de inequidad y pobreza significativa. En el caso de quienes se oponen a las escuelas chárter, éstos basan sus planteamientos en que estas escuelas responden principalmente a prácticas neoliberales donde se persigue la privatización de las instituciones como modelo de eficiencia y excelencia. Sin embargo, es muy prematuro aun, a base de la experiencia en Puerto Rico, llegar a conclusiones sobre el modelo, en general. Son necesarios estudios empíricos y razonados que reflejen lo que realmente acontece en el sistema educativo antes de apuntalar la necesidad o no de estas alternativas. Al presente, con solo dos escuelas que operan en circunstancias muy especiales, sería apresurado y poco responsable concluir en cualquiera de las dos direcciones.

El acercamiento realizado reveló una particularidad que podemos decir, asoma en las experiencias estudiadas. Los espacios de pobreza, marginalidad y de extrema violencia se presentan, como alternativas para experimentar con las escuelas chárter. Estas parecen incidir favorablemente en el mejoramiento escolar, académico y de los niveles de vida de los estudiantes. Por supuesto, siempre y cuando las mismas cumplan con los estándares de aprovechamiento, la supervisión y el control necesario. Desde esta óptica se podría entonces experimentar con estos modelos de modo que se de atención especial a esos sectores marginados. No obstante, es necesario alertar que es común que luego de experiencias con fenómenos naturales en Estados Unidos y Puerto Rico, surjan algunos prospectos que se acercan en nombre del compromiso y apoyo a los estudiantes en tiempo de crisis, pero en realidad persiguen el establecimiento de estas chárter como un negocio.

XIX. Conclusiones

La reforma educativa de cualquier país es el proyecto social más importante que puede experimentar un gobierno. La sensibilidad sobre la que se fundamenta una política pública tiene el derrotero de abonar a la movilidad social, a mejorar la calidad de vida y a mostrar su capacidad como pueblo de generar conocimiento competitivo frente a los retos de la globalización. Más importante aún es, sin embargo, que se aspire a una educación capaz de entender las realidades que viven sus estudiantes y cónsono con esa realidad, transformar así sus retos en proyectos de logros personales y profesionales. La reforma educativa en Puerto Rico, a propósito de la Ley 85-2018, es un ensayo importante y ciertamente valiente porque tiene que enfrentar los retos de desigualdad, de pobreza, de marginalidad y violencia, pero sobre todo, enfrentar el proyecto del mercado de trabajo en plena crisis fiscal en un país que muestra una vulnerabilidad significativa en todos esos renglones.

El propósito de este trabajo ha sido contextualizar dos leyes orgánicas del Departamento de Educación que han guiado los esfuerzos por transformar el sistema educativo en los últimos 20 años. La primera, la Ley 149-1998, sirvió para empezar a instituir el apoderamiento sobre todo de las comunidades educativas en general, el manejo administrativo de cuatro sindicatos y, lo que pudo haberse visto como un co-gobierno en algunos aspectos, la carrera magisterial, entre otros. También se iniciaron proyectos de medición y ajustes curriculares influenciados, en parte, por la ley federal *No Child Left Behind*.

De esta forma, la Ley 149 sirvió de zapata a lo que eventualmente sería la nueva reforma educativa que apenas comienza a instituirse (Ley 85-2018) y sus postulados abonar a buscar una descentralización que puede ser capitalizada por las comunidades educativas. No obstante, la nueva reforma educativa inicia un proceso de flexibilización del sistema educativo a nivel estructural, anclado en una filosofía de políticas educativas neoliberales cuyo despegue se ha visto algo limitado en términos cuantitativos, según las proyecciones de esta reforma. Igualmente, la nueva ley contiene otras consideraciones procesales que buscan descentralizar y apoderar, en teoría, a las comunidades educativas para que haya un seguimiento y una contabilidad más precisa, algo que en justicia hace décadas se viene intentando en el Departamento de Educación.

En esta primera fase investigativa nos propusimos destacar lo que a nuestro juicio son los dos elementos más

sobresalientes de la nueva reforma: los vales educativos, proyecto medular retomado de una legislación de hace cuatro lustros y las escuelas alianzas (chárter) que han evidenciado unas particularidades que merecen ser rescatadas de manera conclusiva este estudio.

Las dos escuelas alianzas analizadas han resultado ser un experimento de mucha ilusión transformadora y así debe ser reconocido. Estamos convencidos que la Ley 85-2018 puede ser el instrumento para la creación de un nuevo paradigma educativo alterno para el país. Este experimento, debidamente regulado y ciertamente supervisado por organismos que velen por la calidad educativa, puede representar un futuro distinto para las comunidades desventajadas y excluidas de las oportunidades socioeconómicas.

Finalmente, algunas recomendaciones para reflexionar y darle forma a otras iniciativas son las siguientes: a) Se recomienda crear un fondo dotal por parte del Departamento de Educación para expandir la experiencia de las alianzas en otras comunidades en desventaja; b) Se sugiere crear una comisión de evaluación auspiciada por fundaciones filantrópicas y ciudadanos conocedores de la educación pública para aportar a estos proyectos un elemento rigurosidad en la evaluación del desempeño académico, la pertinencia del currículo y la inserción de los egresados en el mercado laboral; c) Establecer los mecanismos para asegurar que intereses ajenos a los mejores propósitos educativos se entremezclen en proyectos de escuelas alianzas pues ello podría ser nocivo al buen desempeño de las mismas; y d) Se recomienda promover legislación de políticas públicas que le den continuidad e independencia al departamento educación para que se pueda concentrar en la agenda académica y administrativa y de esa manera evitar la intervención de la política partidista tan nociva para el proyecto educativo del país.

Referencias

- Adamson, F., Astrand, B. & Darling-Hammond, L. (Eds.). (2016). *Global educational reform: How privatization and public investment influence educational outcomes*. Routledge.
- Aguilar Villanueva, L. (2014). Las dimensiones y los niveles de la gobernanza. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 1 (1), 11-36. <file:///C:/Users/PIU/Downloads/45156-Texto%20del%20art%C3%ADculo-71520-3-10-20140616.pdf>

- Affeldt, J. T. (2015). New accountability in California through local control funding reforms: The promise and the gaps. *Education Policy Analysis Archives*, 23(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2023>
- Cordero Guzmán, H. R. (2005). Latinos and education: A statistical portrait. En P. Pedraza & M. Rivera (Eds.), *Latino Education: An Agenda for Community Action Research*, Routledge (1 ed., pp. 157-164).
- Almond, M. R. (2012). The black charter school effect: Black students in American charter schools. *The Journal of Negro Education*, 81(4), 354-365.
- Brusi, R., Díaz, W., & González, D. (2010). Tan cerca y tan lejos: “Mérito”, pobreza, y la educación superior pública en Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, 23, 68-103. <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/7470>
- Burke-Harris, N. (2019). *The Deepest Well: Healing the long-Term Effects of Childhood Adversity*. Boston: Mariner Books.
- Cobb, C. D., & Glass, G. V. (1999). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v7n1.1999>
- Cordes, S. A. (2018). Charters and the common good: The spillover effects of charter schools in New York City. *Education Next*, 18(2). https://www.educationnext.org/files/ednext_xviii_2_cordes.pdf
- David, R., & Hesla, K. (2018). *Estimated public charter school enrollment, 2017-2018*. National Alliance for Public Charter Schools. <https://www.publiccharters.org/sites/default/files/documents/2018-03/FINAL%20Estimated%20Public%20Charter%20School%20Enrollment%2C%202017-18.pdf>
- Dixon, A. D., Buras, K. L., & Jeffers, E. K. (2015). The color of reform: Race, education reform, and charter schools in post-Katrina New Orleans. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 288-299. <https://doi.org/10.1177/1077800414557826>
- Enchautégui, M. et al., (2019). *A future of child poverty in Puerto Rico: How much it costs and what we can do about it*. Youth Development of Puerto Rico.
- Flores, A. R., & Quijano, C. A. (2017). *The impact of hurricane Maria on Puerto Rico's children: Analysis and initial recommendations*. https://media.noticel.com/o2com-noti-media-us-east-1/document_dev/2018/03/-01/19473_1519943642953_10548576_ver1.0.pdf

- Freelon, R., Bertrand, M., & Rogers, J. (2012). Overburdened and underfunded: California public schools amidst the great recession. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 152-176. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/217/207>
- Hernández Angueira, L. & Rey Hernández, C. (2017). *Violencia: Género y trata*. Fundación Ricky Martin. <http://rickymartinfoundation.org/wp-content/uploads/2017/03/LIBRO-TRATA-HUMANA-web1.pdf>
- Honig, M. I. (2004). The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65-87. <https://doi.org/10.3102/01623737026001065>
- Lake, R., Cobb, T., Sharma, R., & Opalka, A. (2018). Why is charter growth slowing? Lessons from the Bay Area. *Education Next*, 18(3), 6-15. https://www.educationnext.org/files/ednext_xviii_3_lake_etal.pdf
- Lewis, J., Nodine, T., & Venezia, A. (2017). *Roles for county Offices of Education to Support College and Career Readiness: Bridging California's vision with local implementation needs*. [Policy Brief]. California State University, Sacramento. Education Insights Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574445.pdf>
- Lipovetsky, G. (2018) *La era del vacío*. Anagrama.
- Mulder, L. (2018). *Neoliberalism and the School Choice Movement in the United States*. [Master' thesis, Western University]. https://ir.lib.uwo.ca/sociology_masrp/20
- Pérez, M. S., & Cannella, G. S. (2011). Disaster capitalism as neoliberal instrument for the construction of early childhood education/care policy: Charter schools in post-Katrina New Orleans. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 4(1), 47-68. <https://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/40>
- Picower, B., & Mayorga, E. (2014). Introduction. En B. Picower & E. Mayorga (Eds.). *Whats race got to do with it? How current school reform policy maintains racial and economic inequality* (pp. 1–20). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Raffel, J. A. (2007). Why has public administration ignored public education, and does it matter? *Public Administration Review*, 67(1), 135-151. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00703.x>

- Renzulli, L.A., & Evans, L. (2005). School choice, charter schools, and white flight. *Social Problems*, 52(3), 398–418. <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.3.398>
- Rey Hernández, C.A. (2008). *El reto de la gobernabilidad en la educación pública en Puerto Rico*. Taurus.
- Rey, C., & Hernández, L. (2010). *La trata de personas en Puerto Rico: Un reto a la invisibilidad*. Johns Hopkins University, Universidad de Puerto Rico, Fundación Ricky Martin. http://rickymartinfoundation.org/images/rmf_spanish_final1.pdf
- Rey, C., & Hernández, L. (2014). *La trata de personas en Puerto Rico: Una forma moderna de esclavitud en Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico, Fundación Ricky Martin. http://rickymartinfoundation.org/wp-content/uploads/2017/04/rmf_spanish_final.pdf
- Timar, T. (2006). Financing K–12 education in California. A system overview. *Unpublished Manuscript, University of California, Davis, March*.
- Tucker, M.S. (Ed.) (2011). *Surpassing Shanghai: An agenda for american education built on the world's leading systems*. Harvard Education Press.
- Wells, A. S. (1998). Charter school reform in California: Does it meet expectations? *Phi Delta Kappan*, 80(4), 305-312.
- Yun, J. T., & Moreno, J. F. (2006). College access, K-12 concentrated disadvantage, and the next 25 years of education research. *Educational Researcher*, 35(1), 12-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X035001012>
- Zimmer, R., & Buddin, R. (2009). Is charter school competition in California improving the performance of traditional public schools? *Public Administration Review*, 69(5), 831–845. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02033.x>

Apéndices

Apéndice 1

Ley 85-2018: Diez elementos definitivos

Hallazgos

- | | |
|---|---|
| <p>1. Reformular el sistema educativo en función del estudiante como centro y eje principal de la educación;</p> | <p>Se podría argumentar que se trata de estudiantes que no son de educación especial. Aunque aún así es totalmente cuestionable si esto se ha logrado, como demuestran las citas a continuación.</p> |
| <p>2. Establecer un presupuesto basado en el costo promedio por estudiante para garantizar que cada estudiante reciba la misma inversión de recursos en su educación;</p> | <p>Referente a las escuelas chárter:</p> <p><i>La legislación establece una definición. La definición de eh, la Ley #85 establece que el 70% del presupuesto que recibe la agencia debe ir a la escuela y el restante 30% para lo demás.</i></p> <p>-entrevista secretario</p> <p>Referente a los vales educativos:</p> <p><i>El Departamento de Educación, basado en la definición que establece la misma ley, la ley establece que va a ser un 80% del costo del estudiante. Por lo tanto, cuando nosotros hacemos el análisis, eh general del presupuesto del Departamento la cantidad de vales, que se invierte en los vales educativos es 2,275.72 por año</i></p> <p>-entrevista secretario</p> <p><i>Sí, en ese proceso, pues en la, eh, en la bueno el espíritu de la ley que te habla de paridad en términos de financiamiento. Eh y en las orientaciones iniciales hablaban de una aportación de 6,400 este y después literalmente el día de firmar el contrato decía 3,400.</i></p> <p>-entrevista Vimenti</p> |

Ley 85-2018: Diez elementos definitorios

3. Establecer las Escuelas Públicas Alianza para darle acceso a un mayor ofrecimiento académico a los estudiantes a través de entidades especializadas sin fines de lucro que puedan fortalecer el currículo y la enseñanza, y permitir que las comunidades, incluyendo a los padres y madres, tengan un rol más activo en la educación de sus hijos;

Hallazgos (continuación)

Se han establecido dos que en efecto han fortalecido el currículo y la enseñanza y han permitido que las comunidades tengan un rol más activo.

Vimentí:

- Busca erradicar la pobreza generacional
 - Su currículo se basa en el de Saint Johns
 - “Matriculan a la familia” y ofrecen talleres antes de aceptar al estudiante
- esa es la base del modelo realmente, el que nosotros no logremos reclutar estudiantes y reclutar a la familia y brindarle todos los servicios a la familia completa, no tan solo al estudiante.*

nosotros identificamos ya logros significativos sobre todo en el área de empleabilidad y en cómo estabilizar a la familia, a una familia que está vulnerable a llevarla a un modelo estable y pues la base de nuestro programa es contar con manejadores de caso que hacen un assessment completo a la familia en todas sus áreas: finanzas, educativa, transportación, todas las facetas de la familia y hacer un plan de un año en donde la familia establece cuáles son sus metas que quieren lograr ese año

-entrevista Vimentí

Caras:

- Surge del pedido de la comunidad, se les entrevistó para conocer sus necesidades
- Buscan similarmente erradicar la pobreza
- Su currículo contiene elementos de San Ignacio

Eh nuevamente hay que volver a cuál fue la intención legislativa y este servidor participó en la discusión de la intención legislativa y es que, el concepto de escuelas chárter en Puerto Rico es que, tiene que haber una oferta que no exista en el Departamento de Educación. Si se va a ofrecer lo mismo, pues no puede ser escuela chárter.

-entrevista secretario

Ley 85-2018: Diez elementos definitorios

Hallazgos (continuación)

4. Establecer la Oficina Regional Educativa para descentralizar los servicios, tener una estructura más eficiente que responda a las necesidades de toda la comunidad escolar, reducir costos y eliminar la redundancia
- Tú tienes que tener un especialista en currículo, ninguna escuela tiene un especialista en currículo porque eso es un servicio que te provee la Oficina de Educación Regional, pero del dinero que se supone que se asigne a la escuela, que va en el pote para la Oficina de Educación Regional para cubrir esos salarios de apoyo curricular ese dinero no te lo pasan a ti. Ellos se quedan con el dinero pero entonces tú tienes que contratar un especialista curricular porque esos especialistas curriculares no quieren trabajar para escuelas alianza y si no lo hacen están en incumplimiento.*
- entrevista MF
- Creo en la autonomía de las dichas LEA, pero en la práctica eso no está pasando, porque si de nivel central te están diciendo a las escuelas tú no puedes hacer una asamblea de padres hasta que yo te lo autorice pues olvídate.*
- entrevista MF
5. Establecer sistemas de evaluación y rendición de cuentas efectivos;
- Creo que si la ley hace una cosa extraordinaria que es obligar a que el 70% del presupuesto llegue a la escuela, pero distinguiendo la ley de la política, la política ha impedido que eso suceda porque automáticamente eso implica el despido de un montón de gente y una reorganización de cómo tu has configurado la agencia completa*
- entrevista MF
- Al menos, el 50% de lo que debería estar llegando aquí, no está llegando y una de las preguntas con ellos fue ¿cuánto ustedes publican que es lo que, que es la inversión por estudiante? Ese cálculo ellos nos dijeron “depende de quién nos pregunte”.*
- entrevista Vimenti
6. Establecer una política de transparencia digital en los procesos educativos;
- ...cuando hablamos de presupuesto es un tema muy complicado, es muy diverso, es muy poco comprendido a menos que este uno sea un experto en estadísticas eh y en este momento con apoyo de dos fundaciones estamos haciendo un estudio para poder publicar sobre el costo por estudiante eh dentro del sistema educativo con todas estas variables*
- entrevista secretario
- Lo que hay público es el presupuesto anual general del Departamento de Educación.
7. Delegar mayores facultades y responsabilidades a los Superintendentes Regionales y Directores para atender los asuntos académicos y administrativos y evaluar sus ejecutorias mediante la rendición de cuentas constante;
- Hay un departamento que ellos tienen que se creo que es para manejar la escuela (chárter) y en si mismo ellos han estado montando estos manuales por proceso. El manual de educación especial o el manual de cómo funcionan los comedores escolares. Todo eso lo han ido construyendo en el camino.*
- entrevista Vimenti

Ley 85-2018: Diez elementos definitorios

Hallazgos (continuación)

8. Reconocer y brindarle mayor participación al tercer sector para que tengan una colaboración directa y activa en el proceso de enseñanza con el Departamento de Educación

La Fundación Caras
Boys and Girls Club

Eh, para servicios en psicología y todo lo que es terapia edu... complementaria de servicios especial la está proveyendo el Hospital de Niño, en una alianza

-entrevista Vimenti

A mi entender son parte al menos del financiamiento de las escuelas chárter, pero no hay una transparencia en cuanto a qué organizaciones específicamente están detrás del proyecto.

9. Establecer el Programa de Libre Selección de Escuelas como una alternativa adicional para promover la igualdad en el acceso a una educación de calidad para los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, el cual promueve el subsidio directo a los padres mediante becas educativas

Sí, el Departamento de Educación, basado en la definición que establece la misma ley, la ley establece que va a ser un 80% del costo del estudiante. Por lo tanto, cuando nosotros hacemos el análisis, eh general del presupuesto del Departamento la cantidad de vales, que se invierte en los vales educativos es 2,275.72 por año. Eso para algunos colegios puede ser suficiente, pero para otros no.

-entrevista secretario

Hemos escuchado de algunas instituciones que el costo es suficiente, hemos escuchado que algunas el costo es insuficiente, pero la diferencia, el colegio puede otorgar una beca al estudiante. De igual manera, hemos sabido de algunas instituciones privadas que le hacen un plan de pago y la diferencia se convierte en una cantidad algunos de ellos no muy onerosa para la familia.

-entrevista secretario

10. Enmendar la definición del término "Empresa Pública" en el Artículo 1-104 de la Ley Núm. 447 de 15 de mayo de 1951, según enmendada; derogar la Ley 149-1999, según enmendada, conocida como "Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico"; derogar la Ley 71- 1993, según enmendada, conocida como "Ley del Programa de Vales Educativos y Libre Selección de Escuelas"; y para otros fines relacionados

A lo que se refiere aquí es a flexibilizar las condiciones para acelerar proyectos que les den viabilidad a las escuelas alianzas o chárter.

Apéndice # 2

Tabla 1. Últimos diez años del presupuesto del Departamento de Educación

| Año fiscal | Presupuesto |
|-------------------|---|
| 2010 | \$4,148,287 (recomendado) \$3,986,069 (creo que fue el real) |
| 2011 | \$3,571,978 |
| 2012 | \$3,503,075 |
| 2013 | \$3,374,077 |
| 2014 | \$3, 363, 596 |
| 2015 | 3,207,058 |
| 2016 | \$2,949,466 |
| 2017 | \$2,672,528 |
| 2018 | \$2,499,698 (asignado) |
| 2019 | \$3,498,512 (recomendado) |

Información tomada de: <http://www.presupuesto.pr.gov/Pages/PRESUPUESTOSANTERIORES.aspx>

Agradezco los comentarios y recomendaciones de mis colegas Eileen Segarra, Indira Luciano, Héctor Cordero y José Caraballo-Cueto y la colaboración de mi asistente Glorimar Torres Posso al igual que a la Dra. Luisa Hernández Angueira

