

**Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y
detrimentos de la educación pública en Perú**

**Privatizing process, neoliberal educational policies and
detriments of public education in Peru**

Franklin Américo Canaza-Choque¹

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa-Perú

fcanazach@unsa.edu.pe

Artículo Recibido: 18-04-22

Artículo Aceptado: 15-08-22

Resumen

Desde la década de 1990, el proceso privatizador ha adquirido en Perú un importante protagonismo donde la presión provocada por organismos multilaterales, instituciones internacionales, así como la intervención de fundaciones independientes y una red de empresas implicaron una reducción drástica en las funciones del Estado. En ese reparo, este estudio procura repasar el despliegue del proceso privatizador y de reforma educativa iniciada en 1990 y de la impronta de políticas educativas desprendidas desde entonces y de sus efectos en el terreno de la educación pública. Pues, en la pretensión de buscar una educación de calidad y de la ineficaz respuesta ante la crisis severa de la educación, se dio paso a una reforma neoliberal liderada desde 1991 a 1996 por la promulgación de dispositivos legales que promovieron el despegue de la inversión privada en los años siguientes. De esta manera, predefinido el escenario, 2001 tuvo fuertes procesos de reforma destinados a reestructurar la gestión del sistema educativo con la poderosa intención de reparar la debilitada educación pública y de responder las tendencias de mejora de la calidad, líneas que condujeron al Estado a penetrar en la agenda educativa principios definidos por la Nueva Gestión Pública (NGP).

¹ Docente-Investigador Social del CONCYTEC. Maestrando en Ciencias de la Educación con mención en Educación Superior por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa [UNSA] y con Diplomatura de Alta Especialización en Procesos Interculturales: Política, Derecho y Educación; actualmente es Miembro Colaborador del Observatorio Regional de Educación de la Fundación Caserta (Chile).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1929-6054>

Palabras clave:

Estado, reforma educativa, neoliberalismo, privatización, calidad de la educación.

Abstract

Since the 1990s, the privatization process has acquired an important role in Peru where the pressure caused by multilateral organizations, international institutions, as well as the intervention of independent foundations and a network of companies implied a drastic reduction in the functions of the State. In that repair, this study seeks to repair the use of the privatization process and educational reform initiated in 1990 and the imprint of educational policies that have emerged since then and their effects in the field of public education. Well, in the pretense of seeking quality education and the ineffective response to the severe crisis in education, a neoliberal reform led from 1991 to 1996 by the enactment of legal provisions that promoted the takeoff of private investment. in the following years. In this way, predefined the scenario, 2001 had strong reform processes aimed at restructuring the management of the educational system with the powerful intention of repairing the weakened public education and responding to the quality improvement trends, lines that led the State to penetrate in the educational agenda principles defined by the New Public Management (NGP).

Key words:

State, education reform, neoliberalism, privatization, educational quality.

Introducción

Entre cifras y números que puedan de algún modo mover y explicar una cercana proximidad a la situación panorámica educativa en Perú, es posible señalar que a inicios del primer trimestre de 2019 se tenía 107 mil 142 instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR). De las cuales, el 76,6% (82 130) eran de gestión pública y el resto pertenecía a la administración privada (25 012). Redistribuyendo de esta manera en 53 mil 706 instituciones del nivel inicial, 38 mil 605 en primaria, y 14 mil 931 en secundaria, en cuyas instalaciones asistían en diferidas condiciones un total de 8 millones 24 mil 672 estudiantes matriculados (Defensoría del Pueblo, 2020). De ese grueso, muy a pesar

de las desigualdades en tasas de matrícula, nivel de educación alcanzado y asistencia en inicial, primaria y secundaria en los diferentes ámbitos tanto rurales como urbanos (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). Las estimaciones sugerían que para 2017 un aproximado de 5.5 millones de escolares se encontraban registrados en instituciones educativas del ámbito público y (La República, 2019), que el 24% de ellos se hallaban matriculados en zonas rurales (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017).

Lo que ocurre entonces, es que el sector estatal sin duda alguna es el que domina y atiende a la mayor parte de los estudiantes a nivel nacional. Por tanto, el desafío predominante clave para el MINEDU es de mantener dicha tasa de asistencia y expandir las políticas de prestación de una educación pública de calidad. Reto, que incluso después de haber transitado los demoledores impactos de la pandemia del COVID-19 serán determinantes para la educación pública. Sin embargo, antes de aterrizar en este episodio, durante el período 2004–2016 en todas las zonas urbanas pequeñas y medianas del país, el movimiento de matrícula privada ha tenido un crecimiento exponencial y sostenido basado en la oferta educativa, el crecimiento económico de los hogares y la disminución del tamaño familiar (Cuenca *et al.*, 2019). Incluso, contrariamente a ese ritmo, el asentado y expandido modelo educativo privado no necesariamente ha respondido a este comportamiento, especialmente, cuando se refiere a escuelas privadas de bajo coste. Pues, estas últimas por defecto, fácilmente lograron acomodarse y ser asequibles a familias de bajos ingresos en contextos definidos por la precariedad económica y social (Vega y García, 2020). Haciendo frente, a una demanda de expectativas y propósitos detenidos por la precaria, empobrecida e insuficiente prestación de la educación pública (Narodowski, 2010).

Escenario que también tiene otra explicación. De acuerdo a Ruiz (2009b), la privatización de los servicios públicos, y en particular, educativos, han tenido lugar en un contexto de efectos internacionales que resultan ser difíciles para el Estado responder y atender a la demanda educativa local y nacional, y más aún, si se tratase de brindar y mantener una educación

de calidad en su forma más extendida y descentralizada. A razón de ello, la educación privada se ha visto como una alternativa de responder y resolver este problema que, dicho sea de paso, ha provocado un desbordante tránsito de estudiantes de lo público a lo privado. Debido, principalmente, a la erosionada y descuidada situación de la educación proporcionada por el Estado (Narodowski, 2010; Castelao-Huerta, 2021).

Por debajo de esas líneas, la reconfiguración de la escuela pública es un espacio rozado permanentemente por líneas neoliberales que terminan tensionando los pilares fundamentales del Estado (Navas *et al.*, 2012); además de amenazar con devorar parcial o totalmente el proceso y la relación que representa la educación pública (Ramírez, 2017). Posicionando a este, al límite de sus propiedades de una desgracia inmediata. En ese reparo, este estudio procura repasar el despliegue del proceso privatizador y de reforma educativa iniciada en 1990 y de la impronta de políticas educativas desprendidas desde entonces y de sus efectos en el terreno de la educación pública. Precisando que, este recorrido se localiza años antes de la explosión de la pandemia de 2020.

Para esto, desde una línea teórica y de revisión documentaria el estudio se modula en tres secciones: la primera, desboca que el pronunciamiento de reforma neoliberal en Latinoamérica se da bajo el argumento prescindible de buscar una educación de calidad (López y Flores, 2006). Este, es un punto principal de partida que se considera para entender las posteriores dinámicas de reforma. La segunda temática, adopta un análisis particular a partir de que las principales reformas educativas iniciadas en Perú tienen un recorrido importante desde 1990 en un marco de transformaciones neoliberales y de procesos privatizadores en el terreno público. En tanto que, el último apartado, retiene su atención en el propósito de reforma educativa impulsada por el Estado en un tensado recorrido de avance y dificultades programadas desde el 2001.

Estado y reforma educativa neoliberal

De los tantos debates que existen y tocan la arena regional, el terreno de

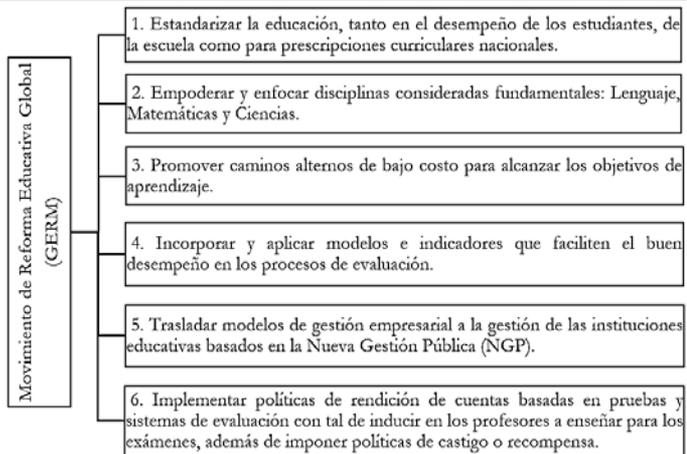
la educación ha sido hasta las últimas décadas el espacio adónico donde se han promovido en gran etapa y escala un inventario de transformaciones y reformas educativas de tamaño internacional. Tales transiciones, desde un principio sugieren cambios en la gestión y la gobernanza escolar como alternativas correctas y eficaces para resolver en gran magnitud los problemas educativos dominantes. Esto implica, someter a la autonomía escolar, la competencia, la elección escolar y la gestión por resultados en el centro del debate educativo moderno. Así, el propósito principal de estas Reformas Educativas Globales (REG), parciales, profundas o superficiales consiste en producir cambios estructurales e incrementar los niveles de competitividad entre las instituciones escolares a través de formularios y estándares que radican en alcanzar altos niveles de aprendizaje entre los estudiantes. Igualmente, las denominadas reformas gerenciales apetecen transfigurar la labor educativa del sector público, introduciendo dosis de participación privada y de dinámicas ancladas a la competitividad del mercado, remodelando dispositivos normativos, institucionales y curriculares (Verger, 2012; Méndez, 2021).

Estrategias que tienen como portador de primera al Banco Mundial (BM), quien entre sus políticas gerenciales precisa y pregona la autonomía de la gestión escolar, la rendición de cuentas, la evaluación docente, el aumento de estándares de calidad y demás recursos como la intromisión de las denominadas Asociaciones Público-Privadas (APP) en el sector educativo (Verger, 2012). En esa intención, la educación ha sido parte de una de las más altas estrategias neoliberales agenciadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el BM que, como agencias crediticias multilaterales y no-estatales definen los sistemas de evaluación (como PISA, TIMSS, PIRLS u otras similares), la agenda, las tendencias a responder y los estándares en educación, aparte de debilitar y desmoronar el poder público debido a la fuerza de efecto que puedan tener los acuerdos y las sugerencias políticas y técnicas en materia de inversión

y organización (Ferrer, 2004; Saura *et al.*, 2017; Verger y Parcerisa, 2017; Díez-Gutiérrez, 2020; Méndez, 2021).

Gráfico 1.

Políticas educativas emprendidas por el Movimiento de Reforma Educativa Global en América Latina



Fuente: Elaboración propia en base a Moreira *et al.* (2021).

En ese trance, es posible indicar que estos procesos en donde el Estado pierde en menor o mayor tamaño la administración, gestión y responsabilidad propia de una educación pública, pueden tener según la UNESCO (2015) efectos positivos como la ampliación de la oferta educativa para algunos grupos sociales, además de incorporar un extenso número de programas de estudios; sin embargo, bajo esa misma nomenclatura, dicha institución de alto nivel reconoce que se esconden a la vez, inquietantes amenazas para la calidad educativa, la cohesión social, los principios democráticos y de degradantes impactos en el acceso a una educación como derecho básico que permita la realización de derechos laterales o igualmente asociados. En consecuencia, no casualmente las reformas educativas neoliberales impulsadas por el BM posicionan a este, como la principal fuente de asesoramiento y de agencia financiera y promotora en el terreno educativo a nivel global. Su incidencia en este campo, parte desde las primeras

publicaciones –especialmente desde 1980– concernientes a una fuerte y dura política educativa neoliberal y de capital humano que residen en la visión asistencial y de políticas compensatorias de incluir a los destronados, con el interés desmesurado de asegurar los procesos de acumulación capitalista y de evitar amenazas de orden social (Domenech, 2007).

De manera que, las reformas neoliberales implementadas en el sector educativo y en otros espacios públicos han acentuado fuertes recortes en el gasto presupuestario y el deterioro de la calidad de los servicios sociales agenciados por el Estado, así como también el haber perfilado una expandida forma de privatización de los mismos (Le Bonniec, 2002). Ello advierte y da cuenta del peligro que tiene el modo en que se fundan los discursos político-pedagógicos en torno a la educación sobre una superficie fragmentada que desdobra el neoliberalismo en las actuales transformaciones. Así, el programa y las reformas educativas desarrolladas por implacables organismos neoliberales presumen a detalle (Ball y Youdell, 2008; Verger y Parcerisa, 2017; Díez-Gutiérrez, 2020) una injusta imposición supranacional en el campo de las políticas públicas impartidas y administradas desde y por el Estado local (Domenech, 2007).

En esa línea, las distintas reformas depositadas por el Estado global prestan y concentran su especial derrotero en que el modelo educativo actual responda a demandas definidas por el orden técnico que insta el proceso de globalización, que, en consecuencia, ha implicado para los Estados nacionales extender un numerario de reformas privatizadoras que no han hecho más que lacerar la educación pública. Despojando a este, de su contenido social y más alto carácter popular (Salazar, 2018). En esa premisa, el año 2000 fue el punto de partida para gruesos e inacabables reformas educativas centradas en la calidad como problema de agencia en diversos países latinoamericanos (Vázquez, 2015). Pues, la tesis de una pronunciación internacional era que el problema de la calidad educativa respondía a una mera gestión institucional que requería enérgicas estrategias de privatización educativa; de transformaciones estructurales y organizativas del sistema educativo; y de una justificada transferencia del financiamiento del sector público al privado (López y Flores, 2006).

Tales procesos de transformación no tardaron en abrir nuevas realidades educativas e incansables disputas de dominio y defensa irrestricta del derecho a la educación pública. No obstante, estas mismas escenas serían rápidamente paliadas por un repertorio de tratados de libre comercio que esgrimirían diferentes Estados modernos dentro de un imparable proceso globalizador y neoliberal que a través de nuevas modalidades de gestión adheridas a las lógicas del mercado, de políticas privatizadoras y de dimensiones multifacéticas adoptadas por diversos gobiernos, acabaron devorando parcialmente los espacios públicos y el bien común de una enseñanza democrática, inclusiva y justa para todos (Stubrin y Gentili, 2009). Dentro de ese recorrido, aquellas funciones asignadas al Estado como 1) proveedor de bienes y servicios a la nación; 2) estabilizador de aquellos problemas económico-sociales deprimentes; 3) redistribuidor de ingresos con el fin máximo de comprimir las desigualdades sociales y económicas dentro de su territorio; y 4) el de ente regulador jurídico del funcionamiento de las diversas actividades económicas que eviten el abuso de poder del mercado. Tendían, dentro de un plano globalizador y de plenas transformaciones privatizadoras y de desgarramiento del espacio público, a que el Estado-Nación defina su retirada y busque mantener dentro de su soberanía la función de asistencia social (Ruiz, 2009b).

Entre esos presupuestos, desde una mirada más amplia, 1990 y los años ulteriores a este se han caracterizado primordialmente por el robusto desencadenamiento de políticas neoliberales dirigidas sobre tres puntos de inflexión: la primera, se destinaría a privatizar aquellos principales sectores que resultaban ser los propulsores de la economía nacional. La segunda, definía en delinear e implementar fuertes programas de liberalización del mercado financiero y la degradación rectora e institucional del Estado en materia económica. Finalmente, la tercera buscaría promover la reestructuración de las fuentes del poder, su descentralización y una mayor gentrificación del espacio público. Sin duda, el despliegue irreversible, drástico y la precipitación de estos tres paquetes de reforma promercado son delineadores firmes para entender gran parte de los arreglos que adoptarían las instituciones públicas, el gobierno y la sociedad civil (Narodowski, 2010). Pues, resulta que la mezcla de estos mecanismos permitió no solo

agudizar el progresivo desmantelamiento de las políticas de igualdad, sino que, a la vez, pretendían amplificar a niveles más profundos las denominadas políticas de separación, austeridad y de control social en regiones de gran ensamblaje como lo es el sector educativo.

Dentro de ese marco, este fenómeno de debilitamiento estatal en diferentes sectores sociales fue un poderoso denominador habitual en casi todos los países latinoamericanos, en cuyas formas de Estado neoliberal, la sanción a la educación pública comprendería implementar nuevas leyes generales que involucrasen al sistema educativo dentro de una política instrumentada a procesos de establecimiento de sistemas de medición, a una modernización curricular, a la promoción de autonomía escolar, a la ampliación de años de escolaridad, al impulso de nuevos modelos pedagógicos y herramientas destinadas a debilitar el rol del Estado (Modé *et al.*, 2021); así como también, en profundizar procesos de descentralización administrativa y de focalizar a sectores postergados y relegados dentro del radio de la educación (Gorostiaga y Tello, 2011). De manera que, con todo este repertorio y en diferentes proporciones en muchos países de Latinoamérica, el modelo neoliberal como estructura económica y de reforma educativa constituyó la plataforma por el que regirían las medidas y los efectos futuros del cual se serviría el Estado y los distintos procesos de privatización que desencadenaría este mismo. Pese, a que gran parte de estas decisiones estuvieran fraguadas por debilitadas estructuras institucionales, económicas y sociales, donde las élites políticas dieron lugar al éxito o fracaso de la construcción estatal.

1990: transformaciones y el camino hacia un proceso privatizador

De las tantas galerías de gobiernos neoliberales en Latinoamérica, Perú es uno de ellos. No solo por la misma profundidad de modelo que este adquirió durante los años de su encaminada economía, sino que este proceso privatizador, de estabilidad y reforma económica partieron como réplica a la crisis por el cual era atravesado coyunturalmente el Estado a finales del siglo XX, y más precisamente, al término de los años 80 que, en la pretensión de acabar con el déficit fiscal, el exceso de burocracia, hiperinflación y la falta de productividad; terminaron enterrando a las

empresas públicas (Ruiz, 2007a). Medidas y hechos que tuvieron su impacto destacable con el programa político iniciado por el exmandatario Alberto Fujimori (1990–2000), donde el proceso de modernización y reforma estructural gravitó en que el Estado redefiniría su rol mediante la eliminación de enormes monopolios estatales y de barreras de inversión extranjera directa, además de impulsar una rígida reforma tributaria y de privatización de empresas públicas. De tal forma que, durante el decenio el gobierno sentó en 1991 las primeras bases jurídicas para expandir dicho proceso a través de los Decretos Legislativos 674 y 757, Ley para la Promoción de la Inversión Privada en las Empresas del Estado y la Ley Marco para el Crecimiento de la Inversión Privada, respectivamente.

Normas legales que terminaron induciendo la inversión privada en un país donde la conducción de sectores económicos de importancia habían sido ineficazmente direccionados por el Estado (Rey y Mendoza, 2005) y los gobiernos subnacionales, a la vez que las empresas arrojaban pérdidas constantes y requerían de una urgente inversión antes de su estrepitoso colapso. Así, frente al impulso iniciado por el líder del Cambio 90 y del fracasado proceso de regionalización (Asín, 2021), para 2001 se tenía aproximadamente 228 empresas que habían sido privatizadas estratégicamente en sectores que operaban dentro de las telecomunicaciones y electricidad (61%), minería (13%), hidrocarburos (10%), banca y finanzas (5%) (Verástegui, 2018). En efecto, todo esto no quedó ahí, con el servicio público casi devorado y reducido el financiamiento en las prestaciones del Estado. El proceso privatizador y reforma de la educación adquirió en 1995 y 1996 una mayor figura a raíz de la promulgación de la Ley de los Centros Educativos Privados N° 26549 y del Decreto Legislativo 882 de Promoción de la Inversión Privada en la Educación (Vega y García, 2020).

Las anteriores implementaciones, pese a que no fueron un intento directo de privatizar por completo la educación pública. Los dispositivos legales referidos, primero, definieron dos etapas de cambio y reforma bien marcadas entre 1990 y 2000; y, segundo, expresaron desde su difusión una tenaz y profunda transformación en todo el sistema educativo que, hasta los años siguientes establecería modernos patrones y las bases necesarias

para una demanda e insistente oferta de servicios de educación privada poco regulados (Balarin, 2017). En ese sentido, 1990 permite entender y definir que la educación peruana no solo presentaría un entorno fijado en detener la detonada hiperinflación, derrotar al terrorismo e introducir reformas en materia económica para la recuperación o de frenar el papel de las clases populares y de las revueltas incitadas por el magisterio nacional (Luque y Villa, 2022); sino que además, al desatado escenario de racionalización de la educación pública y de medidas contrainsurgentes se sumaba una ruta de reclamos en temas relacionados con la condición docente, el financiamiento de recursos públicos al sector educación y de una considerable fragmentación en su organización institucional y de su capacidad gestora; donde la instauración de la reforma venía de un proceso de modernizar la educación sobre la base de fuertes fallas que sugerían tomar apuntes y replantear desafíos sobre un diagnóstico devastador.

Referente importante que pasado el siglo XX, se sostendrían en fantasmales asignaturas por subsanar como la cobertura básica y media del derecho a la educación; la incorporación de los pueblos indígenas y de frontera a un sistema escolar que reconozca el fuerte entrelazamiento territorial; de reducir las brechas alcanzadas por la desigualdad, el analfabetismo y la pobreza estructural entre la población escolar, y más precisamente, para quienes se encontraban desposeídos de una educación pública de calidad, intercultural e inclusiva (Rivero, 2005). Todos estos cambios demandarían; por un lado, una mayor presencia del Estado en proporcionar recursos suficientes, maestros y administradores de escuela mejor capacitados en zonas geográficas donde la gran mayoría de rededores y estudiantes en los distintos niveles de enseñanza, modalidad y sectores aún presentaban fuertes condiciones de precariedad y exclusión educativa.

Por otro lado, tal proceso de reparo y la desconcentración de la gestión educativa en regiones inalcanzables dispondría a la vez, la aprobación de los Decretos Legislativos 699, 26011, 26012 y 16013 para reorganizar desde el interior la labor del MINEDU con el propósito de rectificar la baja calidad de la educación pública y de resolver los problemas relacionados a su dominio (Duche y Blaz, 2019). No obstante, las anteriores normas,

en vez de fortalecer o territorializar el poder del Estado en materia educativa, trazarían su función a una reducida expresión normativa. De esta forma, el accionar del neoliberalismo de los '90, como doctrina política-económica de línea se traducirían en reformas fiscales a favor de las empresas transnacionales; la eliminación de aquellas trabas normativas que implicasen ser una amenaza para la circulación del capital financiero, comercial y productivo; además de la aniquilación o la captación masiva de empresas estatales y de aquellas instituciones de resguardo que presten servicios sociales a la ciudadanía. Esto fue, de todos modos, una expansión intensiva de reforma y proceso privatizador del cual la educación tendría dos etapas de cambio y reforma bien definidas entre 1990 y 2000 (Ver Tabla 1).

Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimentos de la educación pública en Perú

Tabla 1.

Principales cambios y reformas educativas implementadas entre 1990 a 2000

1990-1995: Modernización educativa	
Ministros de Educación	Principales cambios o reformas en educación
1. Gloria Hilda Helfer Palacios	<p>En 1990 se introducen medidas drásticas del plan económico neoliberal denominado <i>fujishock</i>, impacto desmedido que provocó reducciones en los salarios reales del magisterio y los niveles de inversión en educación.</p> <p>Tras la medida impuesta a inicios del 90, el período implicó la detención de los ascensos en la carrera pública magisterial e incumpliendo de manera directa con la nueva Ley del Profesorado.</p> <p>En el marco de la reforma de la estructura del Estado y de racionalizar los puestos en el MED, desde 1991 se pasa por un intenso proceso de reducción del personal hasta la publicación de la Ley Orgánica del MED en 1992.</p> <p>Desde 1991 y durante la época del conflicto armado interno se intensificaron las políticas antisindicales contra dirigentes magisteriales con el objeto de restar protagonismo al principal gremio de docentes a nivel nacional, el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación (SUTEP).</p> <p>En 1992 se promulgaron los D.L. 26011, 26012 y 26013 con el propósito de poner en marcha la municipalización de la educación con rasgos privatizadores o de ceder las instituciones educativas públicas a promotores encargados de contratar docentes y acondicionar locales.</p> <p>En 1993 se aprueba la nueva Constitución Política donde se pretende no solamente modernizar el rol de la educación, sino que permite, incorporar el término de rentabilidad en la educación privada.</p> <p>Para ese mismo año, el MED en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) publican el diagnóstico general de la educación, donde se destacarían las limitaciones del desempeño docente y el efecto negativo de la estructura curricular.</p> <p>En 1994 a 1995 se iniciaron procesos de articulación entre el nivel inicial y primaria, además de fijar durante ese último año planes ambiciosos de capacitación de maestros y directores.</p>
2. Óscar de la Puente Raygada	
3. Alberto Varillas Montenegro	
4. Augusto Antonioli Vásquez	
5. Raúl Vittor Alfaro	
6. Jorge Trelles Montero	
7. Pedro Villena Hidalgo	
8. Dante Córdova Blanco	
1996-2000: De los cambios en educación al proceso de debacle	

	<p>De 1995 a 2000, todas las acciones del MED fueron dirigidas en modernizar la educación, en línea de modelos educativos de la región y con el financiamiento del BM y del BID.</p>
	<p>Desde 1995 a 2002 se entallaron programas, subprogramas y planes de modernizar la administración, rehabilitar la infraestructura, mejorar los procesos de aprendizaje mediante la capacitación docente y la gestión educativa: MECEP, PLANCAD y PLANGED.</p>
	<p>Entre 1995 y 1996 se desarrollaron políticas de presencia y promoción de la inversión privada en educación, dotándoles de un propio régimen institucional mediante la promulgación de la Ley N° 26549 y el D.L. 882.</p>
1. Domingo Palermo Cabrejos	<p>Durante esos años se da un crecimiento desordenado de instituciones educativas, en particular, de un sector privado poco regulado por el Estado.</p>
2. Felipe Ignacio García Escudero	<p>En 1996 se elaboran propuestas de cambio curricular para la educación básica adoptando el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) en el marco del constructivismo. Modelo acorde a las necesidades de organismos internacionales y de demandas propias de la globalización.</p>
3. Federico Salas Guevara	<p>En 1997 se pone en marcha la experiencia del bachillerato peruano; la incorporación de propuestas de Formación Magisterial (1996-2001) y la impresión y distribución considerable de textos escolares (1996-1999).</p>
	<p>Durante ese mismo año se pone en marcha el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y de Seguro Escolar.</p>
	<p>En 1998, el gobierno reconoce las precarias condiciones remunerativas docentes y la imposibilidad de elevarlas mientras el presupuesto público no tenga un incremento en su financiamiento.</p>
	<p>En ese mismo año, tanto la prueba CRECER del MED y la evaluación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, publicaron informes que evidenciaron el deterioro de la calidad de la educación peruana, años después, el informe PISA-2000 ratificaría ese desastre.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Díaz (1999), Chiroque (2005), Oliart (2011) y Belaunde y otros (2013).

2000: reformar o deformar el terreno educativo

Los procesos de reforma emprendidos desde 1990 en el sistema educativo buscaron promover el mejoramiento del magisterio a través de un mecanismo de carrera escalar que incluía incentivar al profesorado en los procesos de asenso y de esta forma, reforzar su labor mediante elementos de pago por méritos individuales que, finalmente estaban reducidos

sobre la base de un sistema evaluador permanente, sistemático, integral y acumulativo que de por sí, definía el perfeccionamiento del profesor. Es decir, si bien este esquema lineal buscaba hacer frente a la mejora de la condición laboral de los docentes, dejaba de lado de manera directa la promoción de la calidad educativa (Albán, 2005). Desde este despegue, entrado el año 2000 y frente al problema educativo del pasado siglo, la solución pasaba primero por resolver los problemas estructurales de desigualdad, pobreza, revalorización del papel del maestro en la dinámica educativa y la importancia de descentralizar la educación en el territorio nacional, donde se constituyera a la escuela como la primera y principal instancia de gestión educativa. Fundamento y disposición predispuerto después de haber sido publicado en 2003 la Ley General de Educación 28044, norma base del actual sistema educativo peruano (Álvarez, 2010).

De esta manera, en el despertado reto rector para el Estado. Entallar una modernización dentro del sector educativo implicaba desdoblar o introducir ciertas reformas estructurales o cambios relevantes en el propio terreno. Tales intervenciones estaban determinadas a revalorizar la carrera docente, su formación y condición laboral; además de reforzar la calidad de los aprendizajes, la democratización de la enseñanza y los cambios en el currículo (Álvarez, 2010; Cubas y Zagaceta, 2017). De igual manera, este mismo desafío planteaba el de impulsar la operatividad de la gestión del sistema y el movimiento de recursos económicos para fortalecer la infraestructura educativa, de tal forma que se cerrase la brecha entre una educación brindada en el sector urbano y rural, o de gestión pública y privada.

En ese afán, el MINEDU retomaría el camino de la meritocracia de la plana profesoral para bien del país y la educación, también estaría abocado a nombrar y capacitar permanentemente a directores, docentes y auxiliares de educación; a la par de instalar políticas inclusivas y de alerta temprana para evitar y reducir las interrupciones o la deserción escolar por distintos factores; y ahora más que nunca, apostaría por convocar a la inversión privada para atacar el problema de la infraestructura educativa (El Montonero, 2014). Las anteriores pretensiones, indudable e independientemente

tienen una tendencia en mejorar los indicadores educativos. Por ejemplo, un factor decisivo para fortalecer la referida calidad educativa reside en la preparación pedagógica y el desempeño docente (Estacio-Chang y Medina-Zuta, 2020). No obstante, a pesar de que en los últimos años se ha venido reconociendo este rol, y a la vez, elevando el piso remunerativo y con ello las condiciones laborales del magisterio. La profesión docente no deja de presentar salarios rezagados frente a otras profesiones y carreras técnicas en el país, toda vez que también se enfrenta desde el año 2002 a constantes evaluaciones que determinan su estabilidad dentro de la acción educativa (Cuenca, 2020b). Del mismo modo, la formación del profesorado continúa arrastrando dificultades dentro de su etapa de instrucción temprana, de acceso a plazas y de empleos estables. Todos estos inconvenientes, incluso se han hecho mucho más notorios y con mayor impacto en el sector privado, en donde la inestabilidad laboral, la presión y carga académica, sumado en su mayoría a la baja promoción del salario los ubica en una condición deprimente y desatendida a comparación de los maestros del sector público (Díaz y Ñopo, 2016).

En cuanto se refiere a los estudiantes, durante las últimas décadas se han fijado una expansión intensa y sostenida de la educación. Particularmente, de la atención del servicio de EBR escolarizado (Guadalupe *et al.*, 2017; Ames, 2021). Ello incluye, una mayor atención en el volumen de población estudiantil y la mayor posibilidad de acceder a uno de estos niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria). Sin embargo, para una de las estructuras organizacionales de mayor alcance como lo es el MINEDU, aún se está lejos de acabar con la persistente desigualdad (Benavides, 2007), repitencia, abandono y los bajos niveles de aprendizaje registrados en los estudiantes (Guadalupe *et al.*, 2017). Precisamente, esto último, pueden encausar numerosas explicaciones de por qué se ve interrumpido el regular proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes. Para Cueto y otros (2020), las principales razones de abandonar o desertar la escuela pública pueden deberse no solo a la necesidad de trabajar para obtener una remuneración, a la falta de interés por los estudios, al acceso desigual e inequitativo en la prestación; sino que igualmente, la desvinculación de la educación formal tienen factores ligados con el embarazo precoz,

la lengua materna, el bajo rendimiento o de haber repetido de grado que, incorporado a la escasa estrategia del sector para enfrentar estos contratiempos, terminan dañando las aspiraciones de la política nacional en educación.

Pero sin duda, de todos ellos, la diferencia de género y la pobreza han sido temas dominantes en los diferentes ámbitos y niveles de enseñanza que, en mayor medida, agudizan problemas bien precisados y no resueltos (Mendoza, 2003; Cuenca *et al.*, 2017). Especialmente, de aquellas demografías que se desdoblán dentro de las fronteras del espacio rural o de zonas asediadas por un torrente de dificultades (Tafur-Anzualdo, 2020). Así, se tiene que estos problemas en territorios rurales adheridos al nivel socioeconómico y a los bajos ingresos percibidos, hogares desintegrados, deprimentes resultados académicos, maternidad temprana y tareas de crianza, el difícil acceso geográfico o la falta de movilidad por la distancia, repercuten de todas maneras en la decisión final del estudiante de poder asistir o no a la escuela (Cueto *et al.*, 2020). Deteniendo no solo el futuro educativo y el derecho a la educación en espacios de ruralidad; sino que, pueden tener un erosivo y fuerte impacto de empeorar la realidad del número de estudiantes matriculados en instituciones educativas de zonas rurales (Alcázar, 2009). Por ello, el Estado, contrariamente a que su papel sea cuestionado cada vez más, está obligado entre otras funciones a promover programas de retención y control que motiven a los estudiantes a no dejar la escuela o por lo menos, a reintegrarse. Más aún, para las políticas regionales este asunto continúa siendo un desafío por atender, ya sean estas, por las características territoriales que posean o porque la población misma se ve acentuada y dispersa en zonas de difícil acceso, haciendo de este, un reto duradero para la educación pública rural.

No obstante, a pesar de los esfuerzos y recursos invertidos en el desarrollo de la educación rural, tales iniciativas no han logrado aún cerrar las disparidades del aprendizaje entre los estudiantes de zonas rurales y urbanas. Adicionándose a este último, no solo un dilema dicotómico entre escuelas y colegios urbano-rurales por discutir y reducir; sino que además de ello, va tomando forma una educación que aún conserva barreras de escolarización en contextos mega-urbanos y urbano-marginales.

En el que, la función o determinación de sus características personales, culturales, sociales y económicas impiden que los estudiantes con mayores tasas de segregación escolar de sectores más desfavorecidos reciban una educación equitativa y de calidad (Murillo *et al.*, 2018; Ames, 2021). Tal segmentación social, puede no solamente estar ajustado por la existencia de escuelas diferenciadas en la disposición de recursos económicos, la zona de residencia, su origen nacional, los resultados académicos o la pertenencia a un grupo cultural minoritario; sino que también, el incremento y la reproducción de esta brecha tiene lugar en las decisiones de políticas públicas dirigidas por el Estado que buscan obtener mejores resultados y de potenciar la competitividad entre las escuelas, sin considerar sus propias y desiguales peculiaridades (Balarin y Escudero, 2019; Murillo y Carrillo, 2020).

Discusión

Desde la década de 1990, el proceso privatizador ha adquirido un importante protagonismo en las funciones del Estado, donde la presión provocada por grupos de poder, organismos multilaterales, instituciones internacionales y regionales, así como la intervención de ONGs y una red de empresas implicaron una reducción drástica de las responsabilidades del aparato estatal en materia de educación. En esa dirección, bajo el argumento prescindible de buscar una educación de calidad (López y Flores, 2006) y de la ineficaz respuesta del Estado ante la crisis severa de la educación, se dio paso a una reforma neoliberal liderada desde 1991 a 1996 por la promulgación de los Decretos Legislativos 699, 26011, 26012 y 882, además de la fina implementación de la Ley N° 26549 (Duche y Blaz, 2019; Vega y García, 2020) que, no solo delegaron inducir el fuerte despegue de la inversión privada, sino que, este también reflejó una mayor mercantilización de la educación. Debilitando de este modo, el papel del Estado respecto a este último sector.

Posterior a la etapa de transición, 2001 tuvo fuertes procesos de reforma que buscaron descentralizar y modernizar la gestión pública, instaurando un régimen democrático donde el período 2000–2015 perfiló un

crecimiento económico sostenido, logrando reducir el impacto de la pobreza, incrementar el promedio de inversión pública, además de ampliar la base de una clase media urbana (CNE, 2017). En este escenario, la población media y media alta notarían un ascenso en su ingreso que, reflejado la expansión de una educación privada, buscarían en ella elevar su calidad de vida y estatus social (Sanz, 2015) ante el fracaso y de la poca perspectiva definida por la educación pública (Gentili, 2015). Entre ese escenario difícil, fue prioridad para el Estado incrementar el financiamiento a la educación pública, fortalecer el rol de los docentes, democratizar la enseñanza, modificar el currículo, mejorar los aprendizajes, establecer acuerdos y alianzas en mejora de la calidad educativa, y de manera disruptiva, reestructurar la gestión del sistema educativo (Álvarez, 2010; Cubas y Zagaceta, 2017). Incorporando desde el 2003 la Ley General de Educación 28044, que, a fin de empoderar las acciones desplegadas por el MINEDU se implementaron el Plan Nacional de Emergencia Educativa (2003–2004), el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación (2004–2006) y el Plan Nacional de Educación para Todos (2005–2015), al tiempo de preparar por parte del CNE el dominante Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) (CNE, 2017).

De lo anterior, la poderosa intención de reparar la debilitada educación pública y las fuertes tendencias hacia la mejora de la calidad de la enseñanza condujeron al Estado a penetrar en la agenda educativa principios y métodos de la NGP (Verger y Normand, 2015), concretando de esta manera procesos de reforma relacionados a la descentralización de responsabilidades sin recurso (Díez-Gutiérrez, 2020), autonomía de gestión a nivel de instituciones educativas, incentivos económicos y la rendición de cuentas basadas en evaluaciones acompañado de monitoreos y trabajos intensivos (Cotrado y Saura, 2019; Cotrado, 2020) para delimitar las metas y asegurar el control de las escuelas y el profesorado con el fin de que se ajusten a los estándares y a los resultados exigidos externamente (Verger y Parcerisa, 2017). Tal incorporación, sin duda, han remodelado el terreno de las políticas educativas, imponiendo discursos hegemónicos indiscutibles que aterrizaron en dispositivos legales que durante las últimas décadas dieron forma y rigen el sistema educativo. Así, el proceso privatizador se

tradujo; por un lado, con la importación de ideas, prácticas y técnicas de gobernanza empresarial para reformar las instituciones públicas del sector educativo (privatización endógena) (Díez-Gutiérrez, 2020).

Por otro lado, el mismo proceso también implicó tener la presencia de agencias evaluadoras, proveedores privados, la incorporación de APP y la financiación de organismos internacionales, fundaciones independientes y consultorías externas que definieran la formulación de políticas y la prestación del servicio educativo público en aras de tener resultados favorables (privatización exógena) (Bernal y Lacruz, 2012; Ball, 2015; Saura, 2015; Cotrado, 2020). De modo que, estos inminentes cambios producidos desde el interior y de la presión externa han reforzado la prestación de una educación privada en términos de resultado, expansión en matrícula, control y excelencia, a comparación de una escuela pública en decadencia, desventaja, empobrecida y atormentada por la incorporación de prácticas neoliberales que han despertado en el mercado amplias demandas por cubrir y de necesidades insatisfechas por parte de una educación pública (Balarin *et al.*, 2018) desarticulada curricularmente de la educación superior. Haciendo de la educación privada, una más atractiva por los resultados mostrados, aún, cuando se creyera que esta es de mejor calidad respecto a las escuelas públicas (Balarin *et al.*, 2018; Cuenca *et al.*, 2019).

Conclusiones

De forma expresa, lo desplegado puede desembocar tres puntos de referencia: primero, el pronunciamiento y la propagación de instituciones educativas privadas en gran parte del territorio nacional tienen su funcionamiento sobre una plataforma donde las dinámicas privatizadoras y de políticas neoliberales hicieron su partida en 1990. Desde entonces, las primeras reformas emprendidas por el Estado neoliberal dieron lugar a una mayor capacidad de impregnación a las unidades reproductoras de poder brindar dicha prestación en un espacio de grandes necesidades y deseos poco satisfechos por la educación pública. Tal descentralización de la educación privada, muy a pesar de que fuera dispar en su arranque y pueda

dudarse de la pretendida calidad o de que el servicio educativo particular se ofrezca en espacios de informalidad o poco regulados por el Estado, ha tomado predilección entre la población. Incluso, cuando resultara difícil acceder o se requiera tener ciertas condiciones favorables para estar dentro del radio de una educación privada, por defecto, muchas de ellas se han integrado e instalado de manera accesible en hogares definidos por una dilatada precariedad.

En segundo lugar, este despegue o punto de partida puede sostenerse debido al crecimiento económico transitado y la reducción del tamaño familiar o de la poderosa idea de la debacle de la educación pública. Pues, las razones toman posición en zonas de reforma imperfecta, propósitos truncados, deserción escolar y de infraestructura que, adicionados a la preparación docente o del nivel de enseñanza. Disponen la figura dominante de un posicionamiento social y de aquellos rendimientos del que brinda una institución privada a comparación de una institución de carácter estatal.

Finalmente, en tercer lugar, se tiene que, en medio de procesos que derivan de la disputa entre privatizar o democratizar la educación. Es inevitable indicar que resulta necesario la participación del sector privado para neutralizar la fuerte demanda de una educación para todos. Ese, no es el problema. Pues, la tarea del Estado se ubica principalmente, por un lado, en regular e intervenir el desbordante proceso expansivo corrido por la educación privada, asegurándose de que esta brinde una educación con los mínimos estándares de calidad. Por otro lado, ante pasadas fallas estructurales regentes y del dañado modelo de educación pública, se plantea mejorar las partidas presupuestales y desarrollar desde el MINEDU políticas, planes y programas de reparación y refuerzo de una escuela estatal desposeída de recursos necesarios para su normal funcionamiento, poniendo en el plano de la discusión toda la información necesaria y de evaluar los resultados en su principal rol de garantizar una educación de calidad. En ese orden de ideas, será también indispensable la participación intersectorial de aliados estratégicos con los entes rectores de educación regional, local y de la interacción de los municipios que son, dentro del formato y formado proceso de descentralización, las instituciones públicas

más cercanas a una población desprovista del derecho a la educación.

Referencias

- Albán, C. (2005). *Estructuras organizacionales, esquemas salariales y calidad educativa en América Latina: un estudio comparativo de los casos de Chile, México, Perú y Uruguay*. Centro Editorial Universidad del Rosario. <https://ideas.repec.org/p/col/000091/002615.html>
- Alcázar, L. (2009). Attendance and y desertion in secondary schools on rural areas in Peru. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 1–28. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5386>
- Álvarez, N. (2010). La descentralización educativa en el Perú. *Educación*, 29(37), 7–26. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2549>
- Ames, P. (2021). Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio?: La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la formación ciudadana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15), 9–36. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.360>
- Asín, F. (2021). La gestión como excusa. Política, experiencia y privatización de una empresa pública de turismo. El caso de EnturPerú (1969-1995). *Revista Historia 396*, 11(2), 33–64. <http://www.historia396.cl/index.php/historia396/article/view/541>
- Balarin, M. (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. GRADE. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/526>
- Balarin, M., y Escudero, A. (2019). *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi101.pdf>
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., y Rodríguez, M. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. GRADE. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/488>
- Ball, S. (2015). El desempeño, la privatización, los profesionales de la

- educación y el Estado. *Revista Educación y Ciudad*, (14), 115–137. <https://doi.org/10.36737/01230425.n14.135>
- Ball, S., y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres. https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- Belaunde, C. de, González, N., y Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/951>
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457–483). GRADE. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/InvPolitDesarr-11.pdf>
- Bernal, J., y Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado*, 16(3), 81–109. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42426>
- Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47, 1–24. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
- Chiroque, S. (2005). *Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces. Estudio de caso: el conflicto educativo en Perú (1998 - 2003)*. Laboratorio de Políticas Públicas. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/176>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015: continuidades en las políticas públicas en educación en Perú, aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. CNE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249171>
- Cotrado, B. (2020). Políticas educativas de la nueva gestión pública en Perú: los docentes en la cultura de la performatividad. *Olhar de Professor*, 23, 1–13. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.23.2020.15636.209209229631.0720>
- Cotrado, B., y Saura, G. (2019). La performatividad en el contexto de

- las políticas de evaluación estandarizada. *Delectus*, 2(1), 91–106. <https://doi.org/10.36996/delectus.v2.i1.9>
- Cubas, J., y Zagaceta, M. (2017). The curriculum of basic education in times of transformation: the cases of Mexico and Peru. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109–134. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/6>
- Cuenca, R. (2020b). *La evaluación docente en el Perú*. IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1176>
- Cuenca, R., Amat, L., y Oré, S. (2019). Itineraries of private education in Peru. *Educação & Sociedade*, 40, 1–16. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019192469>
- Cuenca, R., Carillo, S., Ríos, C. de los, Reátegui, L., y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. IEP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5599>
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en el Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEp52.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria*. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/serie-informes-especiales-no-027-2020-dp/>
- Díaz, H. (1999). *La reforma del mercado educativo*. IPE. <https://www.ipe.org.pe/portal/la-reforma-del-mercado-educativo/>
- Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 353–402). GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/carreradocente_JJDHN_35.pdf
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, (11), 8–27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Domenech, E. (2007). El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 61–89). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/>

- gt/20100919074222/4Domenech.pdf
- Duche, A., y Blaz, D. (2019). Education and emerging middle classes in metropolitan lima: A critical perspective. *Revista Conrado*, 15(69), 119–125. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- El Montonero. (2014, 12 de noviembre). Las APP en educación. *El Montonero*. <https://elmontonero.pe/educacion/las-app-en-educacion>
- Estacio-Chang, M., y Medina-Zuta, P. (2020). Role of the teacher for research training: pending challenge of Peruvian education. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 341–356. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* GRADE. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/215>
- Gentili, P. (2015, 10 de agosto). Escuelas en venta, fraudes, darwinismo pedagógico y otras peculiaridades de la educación privada latinoamericana. *El País*. https://elpais.com/elpais/2015/08/10/contrapuntos/1439231343_143923.html
- Gorostiaga, J., y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363–388. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5692>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Perú: indicadores de educación por departamentos, 2007-2017*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- La República. (2019, 26 de mayo). Año escolar: más de 8 millones de alumnos inician clases este lunes. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/748254-ano-escolar-mas-de-8-millones-de-alumnos-inician-clases-este-lunes/>
- Le Bonniec, Y. (2002). Sistemas de protección social comparados:

- Colombia, Brasil y México. *Revista de Salud Pública*, 4(3), 203–239. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/18572>
- López, S., y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122>
- Luque, J., y Villa, A. (2022). Neopopulismo, neoliberalismo y ciudadanía social en el Perú (1968-2000). *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano Ezequiel Zamora*, 4(1), 99–122. <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/rodlez/article/view/1466>
- Méndez, J. (2021). Las reformas como problema educativo: una mirada conceptual e histórico-política. *Entramados*, 9(10), 47–64. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5629>
- Mendoza, J. (2003). Educación y pobreza en el Perú. *Pensamiento Crítico*, 2, 69–77. <https://doi.org/10.15381/pc.v2i0.9255>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2017a, 8 de junio). MINEDU forma comisión para impulsar la educación en las zonas rurales. *MINEDU*. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=43144>
- Modé, G., Giannecchini, L., Lizarazo, N., y Entenza, A. (2021). Privatización de la educación en el contexto de la Pandemia y Post-Pandemia: viejos y nuevos rostros que desafían la realización del Derecho Humano a la Educación. *Revista de Financiamento da Educação*, 11(33), 1–15. <https://doi.org/10.22491/2236-5907114046>
- Moreira, Á., Campos-Martinez, J., y Arguelho, M. (2021). Curriculum, pandemia y trabajo docente. En *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado* (pp. 173–191). IEAL/CNTE/ Red Estrado. https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/10/Ebook-1-trabalho_docente_pandemia_AL_analisis-_web.pdf
- Murillo, F., y Carrillo, S. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Argumentos*, 1(1), 7–31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>
- Murillo, F., Duk, C., y Martínez, C. (2018). Evolución de la segregación

- socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157–179. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Narodowski, M. (2010). Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(58), 29–36. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7729>
- Navas, J., Olmedo, A., Cruz, E., y Saura, G. (2012). New forms, new actors and new dynamics of privatization in education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 3–12. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19990>
- Oliart, P. (2011). *Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1179>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3760>
- Ramírez, P. (2017). *El espacio público en la ciudad neoliberal*. UNAM. <http://www.cidur.org/wp-content/uploads/2022/02/2-Introduccion.pdf>
- Rey, A., y Mendoza, A. (2005). Privatizaciones y concesiones. Por que sí. *Derecho y Sociedad*, (26), 140–150. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechosociedad/article/viewFile/17135/17425>
- Rivero, J. (2005). La educación peruana: crisis y posibilidades. *Pro-Posições*, 16(47), 199–218. <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2317/47-artigos-riveroj.pdf>
- Ruiz, A. (2007a). Las privatizaciones en Perú: un proceso con luces y sombras. *Nueva Sociedad*, (207), 130–143. [https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Las privatizaciones en Peru.pdf](https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Las%20privatizaciones%20en%20Peru.pdf)
- Ruiz, A. (2009b). Impactos de la globalización y del TLC del Perú con Estados Unidos en la educación. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 323–342). Homo Sapiens Ediciones. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap13.pdf>
- Salazar, H. (2018). Globalización, neoliberalismo y reforma educativa en México. *Revista del Centro de Investigación de Docencia*, (59), 49–77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596030>

- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (7), 95–125. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.51>
- Saura, G. (2015). Think Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1–16. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G., Muñoz-Moreno, J., Luengo-Navas, J., y Martos, J. (2017). Protesting on Twitter: citizenship and empowerment from public education. *Comunicar*, (53), 39–48. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-04>
- Stubrin, F., y Gentili, P. (2009). Las políticas educativas y la nueva ofensiva privatizadora en América Latina. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 9–14). Homo Sapiens Ediciones. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/01pres.pdf>
- Tafur-Anzualdo, V. (2020). Desarrollo y capital humano en el Perú. *Éxegesis*, 12(1), 1–6. <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/exegesis/article/view/716>
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93–124. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>
- Vega, L., y García, A. (2020). Low cost schools, without teachers. The privatization of education «by default» in low-income countries. *Aula*, 26, 101–115. <https://doi.org/10.14201/aula202026101115>
- Verástegui, L. (2018). The privatizations of public companies in Peru: an economic and social approach. *Revista Quipukamayoc*, 26(51), 111–117. <https://doi.org/10.15381/quipu.v26i51.15032>
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia. Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, (46), 4–13. http://www.cce.edu.mx/revista/r2001_2010/r_texto/t_2007_1-2_13.pdf
- Verger, A., y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo

de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Verger, A., y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663–684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>

