

Las escuelas por concesión de Bogotá, una muestra de las políticas neoliberales en educación.

Maite Guiamet.

Cita:

Maite Guiamet (2012). *Las escuelas por concesión de Bogotá, una muestra de las políticas neoliberales en educación. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/438>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/Oqq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VII Jornadas de Sociología de la UNLP
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP
La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

LAS ESCUELAS POR CONCESIÓN DE BOGOTÁ, UNA MUESTRA DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN EDUCACIÓN

Maite Guiamet (maiteguiamet@hotmail.com)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de la Plata

Introducción

El siguiente trabajo se propone realizar un análisis de las escuelas en concesión de Bogotá como un ejemplo de la aplicación de políticas neoliberales en el campo educativo. Las escuelas en concesión de Bogotá son instituciones públicas de gestión privada y surgen en un contexto de descentralización del Sistema Educativo. Se justifican desde una crítica al sistema educativo estatal por ser éste ineficiente en el uso de los recursos, por ser de baja calidad y con altos niveles de deserción y reprobación. Las políticas neoliberales ofrecen respuestas que prometen eficacia en tanto alejan al Estado del rol de proveedor del servicio y lo ubican como regulador y controlador.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: primero, una breve descripción sobre las políticas neoliberales, su efecto en la educación y en los sistemas educativos; segundo, una presentación del proyecto de escuelas en concesión del Distrito de Bogotá; tercero, el análisis de las características más problemáticas del proyecto; y cuarto, las conclusiones que podemos desprender del análisis.

Políticas neoliberales en educación

Los Sistemas Educativos Nacionales surgieron, entre otras cosas, por una necesidad de homogeneizar a la población y formar a los ciudadanos para el nuevo orden social imperante: los Estado Nación. Los Sistemas Educativos se constituyeron bajo una cierta idea de igualdad de posibilidades para todos, lo cual significaba que a todos se les daban las mismas condiciones para el desarrollo personal y para su ascenso social. Con sus matices, esta concepción se mantuvo a lo largo del tiempo mientras imperó la matriz Estado-céntrica. Pero

con la caída del Estado como regulador de la vida social, también cae la ilusión de la escuela como quien ejerce el monopolio de la socialización de los futuros ciudadanos. En palabras de Dubet (2004) se produce “la declinación de una forma escolar canónica de socialización definida como un programa institucional”.

Tiramonti (2004), y otros autores, sostienen que desde fines del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX, la matriz estado-céntrica dominó la ideología de las sociedades latinoamericanas que se consolidó junto el advenimiento de la sociedad industrial y las instituciones propiamente capitalistas, como lo son la familia, la fábrica y la clase social. Fue bajo esta concepción del Estado que fue posible la consolidación de los Sistemas Educativos Nacionales, ya que tiene que ver con un particular posicionamiento del Estado frente a las sociedades y la política, en la que adquiere la centralidad de la organización social. La sociedad estado-céntrica tiene al Estado como actor fundamental en la organización de la sociedad, sus instituciones y el mercado. De esta manera, el Estado se constituye en un ordenador de la vida social y quien ejerce el control sobre la población, determinando los lugares específicos de socialización. Claro ejemplo de esto es la institución escolar organizada en un sistema universalista y homogeneizador, que transmitía una serie de valores y creencias que fundaban las nuevas sociedades. En palabras de Tiramonti, la escuela actúa como “dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad”.

A partir de la globalización, el Estado pierde su fuerza centralizadora, y quien pasa a regular la vida social es el mercado. En este sentido, esta red de instituciones socializadoras y que estructuraba la vida de las personas se desarma dejando a los sujetos “libres de las seguridades y de las formas de vida estandarizadas” (Tiramonti, 2004) que aseguraba la matriz estado-céntrica. En este contexto en que las instituciones pierden su potencialidad de formar subjetividades, la escuela se ve afectada: pierde su poder de crear identidades y cae la ilusión de la homogeneización y el sujeto universal.

Las nuevas lógicas que imperan el sistema educativo traen aparejadas nuevas formas de desigualdades en torno al acceso a la educación y a las características de la misma. Nociones como las de competencias, productos, oferta, demanda, iniciativa privada y libertad individual empiezan a regir la vida social y los proyectos educativos. Esto generó las condiciones para que se conformara un mercado escolar, que haciendo énfasis en la calidad de la enseñanza, la diversidad y la libre elección fomentó la competencia interinstitucional.

Muchas fueron las expresiones de las nuevas políticas de libre mercado, en Argentina (y el caso Colombiano es similar) desde el Estado se dieron acciones de descentralización y desregulación del Sistema Educativo (traspaso de las instituciones educativas de todos los

niveles de Nación a Provincia) al mismo tiempo que se promocionó la iniciativa privada. Esto quiere decir que si bien el Estado deja de hacerse cargo del servicio educativo, éste no queda completamente en manos del mercado, sino que las provincias son quienes deben ocuparse de brindar el servicio educativo. Otra expresión de la matriz mercado-céntrica fue la desigual distribución de recursos en función del desempeño o la cantidad de alumnos de las instituciones.

Así, al fragmentarse la educación, producto de la creciente desigualdad entre escuelas y la incorporación de las instituciones educativas privadas, el sistema educativo pierde su sentido democrático y de igualdad, al mismo tiempo que su fuerza homogeneizadora. Martínez, Villa y Seoane (2009) sostienen que esta fragmentación “se expresa en la pérdida de su carácter [refiriéndose al SE] de espacio común en el cual confluyen para su socialización diferentes sectores sociales y culturales”, creándose de esta manera distintos trayectos educativos para las distintas clases sociales, profundizando las desigualdades sociales y económicas.

La proyección del mercado al sistema educativo reforzó “el discurso de la responsabilidad individual”, que ayuda a estigmatizar a los sectores más desfavorecidos haciéndolos responsables de su propio fracaso escolar, en un sistema educativo con ofertas cada vez más amplias, diversas y jerarquizadas. Esta situación “estratifica a las poblaciones estudiantiles al diversificar las salidas” (Martínez, Villa y Seoane, 2009).

Otro de los cambios que se introducen a partir de las exigencias del mercado tiene que ver con la “autonomía institucional”, justificada en la necesitada diversidad y la oportunidad de tener distintos productos para ofrecer a las familias de donde elegir la educación de sus hijos. Pero “estas medidas que otorgan mayor ‘libertad’ son en realidad medidas de desregulación en lo que hace al control del Estado” (Martínez, Villa y Seoane, 2009), que deja de definir contenidos y financiar igualmente a las escuelas, para pasar a distribuir recursos en función del desempeño de las escuelas, las innovaciones y sus propuestas educativas.

En conclusión, lo que genera la intromisión del mercado en el sistema educativo, es que la educación deje de ser un bien público, para empezar a ser vista como un bien de consumo. El Estado, en este sentido, no solo deja de ser el proveedor de los servicios públicos, sino que, como en el caso de las escuelas en concesión, incentiva al mercado a ampliar su campo de acción al financiar las escuelas de empresas privadas en zonas en las que no se hubieran asentado. Entre el Estado y el mercado surge una complicidad en que uno promueve las acciones del otro.

Ha habido distintas formas de materialización de estas políticas en educación. En el caso Colombiano, las escuelas en concesión de Bogotá están precedidas por programas de vouchers educativos, que consisten en financiar la demanda. Se les entrega a las familias con niños un cheque que sirve para comprar la educación que la familia mejor considere. Esto genera una competencia interinstitucional para conseguir cada vez más alumnos, ya que más alumnos implican mayor cantidad de recursos. Las escuelas deben competir entre sí para vender su producto. Otro plan ha sido el de financiar la oferta, comprando cupos en escuelas privadas para que concurran a ellas los sectores más desfavorecidos. La intención de estos proyectos ha sido la de ampliar la oferta educativa, con bajos costos y alta calidad, asegurando la diversidad de escuelas y la libre elección de los padres de la institución para educar a sus hijos.

Escuelas por concesión, una descripción.

El sistema educativo colombiano consta de los niveles preescolar (tres años para niños menores de 6), primario (5 años entre las edades de 6 y 10), secundario (4 años entre los 11 y los 14), medio (2 años entre los 15 y 16 años) y superior. La escolaridad obligatoria comprende un año de preescolar, primaria y secundaria.

En Colombia, al igual que en otros países de Latinoamérica (incluyendo Argentina), el sistema educativo público se ha descentralizado progresivamente durante los últimos 30 años. La distribución de responsabilidades en Colombia es de la siguiente manera: el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es responsable del control y la inspección de todo el sistema, y de la definición de políticas y objetivos de desarrollo; los departamentos o distritos (similar a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires en Argentina) es responsable de la financiación y administración de recursos, nombra docentes e inspecciona la educación de la zona; los municipios se encargan sobre todo de mantener la infraestructura de las dotaciones.

En este contexto, las escuelas en concesión surgen en el 2000 como un proyecto del Distrito de Bogotá para ampliar la oferta educativa, con bajos costos y buenos niveles de calidad. Hemos utilizado como documento base para el análisis y descripción de las escuelas en sus rasgos centrales un Documento de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo elaborado por Villa, L. y Duarte, J. en el año 2002 (a dos años del surgimiento del proyecto), el cual realiza una descripción de las problemáticas de la educación pública en Bogotá y presenta a las escuelas en concesión, desde la misma perspectiva que sustenta el proyecto y a favor del mismo.

Las escuelas en concesión de Bogotá son instituciones de educación públicas, de gestión privada. Son escuelas públicas porque el Distrito financia las escuelas y provee del edificio, y los alumnos que allí asisten no deben pagar arancel. Son privadas porque las organizaciones que los gestionan son asociaciones privadas de distinta índole (religiosas, de compensación social, educativas, entre otras). La Secretaria de Educación de Bogotá (SED) realiza un contrato con estas asociaciones en las que se establece que el Distrito financiará la escuela mientras que la asociación la administrará. El objetivo de esta ‘transacción’ es proveer a sectores de bajos recursos escuelas de calidad. Este proyecto es pensado como una manera rápida y eficiente de mejorar la calidad de las escuelas en barrios en donde hay grandes tasas de repitencia y abandono. En la actualidad hay 25 escuelas en concesión en el Distrito de Bogotá (que representan el 3,75% de las instituciones escolares¹), que concentran alrededor del 4% de la población escolar². Si bien cuando se pensó el proyecto se preveía instalar alrededor de 50 escuelas (Villa, L. y Duarte, J, 2002), hoy, 10 años después, no se extendió a más de 25 instituciones³.

Las asociaciones que son elegidas ya administran escuelas privadas, que han obtenido resultados superiores en pruebas estandarizadas. Son, en teoría, entidades sin fines de lucro que ya poseen experiencia en educación, y que ven este proyecto como un modo de extender su marco de acción social. De estas entidades, las que tienen más escuelas son Alianza Educativa, que es una asociación enteramente educativa que administra 5 colegios en concesión; la caja de compensación social Colsulbsidio, que tiene escuelas como parte de sus servicios sociales, escuelas privadas y administradas, y también cinco escuelas en concesión; y Don Bosco, organización religiosa que posee otros cinco colegios en concesión. Los otros

¹ Porcentaje de elaboración de la autora a partir de los datos de la tabla 12 (ver en anexo) de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011*. Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

² Ver en anexo tabla 26 de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011*. Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

³ Ver en anexo tabla 12 de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011*. Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

colegios están administrados por las asociaciones Cafam (con cuatro colegios), Fe y Alegría (dos colegios) y La Salle, Nuevo Retiro, Gimnasio Moderno y Calasanz (uno cada uno con un colegio).

La SED construye los edificios de las escuelas en la ubicación elegida. Deben tener determinadas condiciones que los ponen por encima de la media de las escuelas públicas de la zona en materia de infraestructura. Tienen capacidad para cerca de 1.200 alumnos, “24 aulas de clase, una ludoteca, un laboratorio de ciencias, dos aulas para artes, tres aulas para tecnología, una biblioteca, una cancha múltiple”, (Villa, L. y Duarte, J, 2002), para lo cual se realiza una inversión de US\$2.5 millones. Además de la edificación, el Distrito financia a las escuelas dando un arancel por cantidad de alumnos, con el cual el concesionario debe pagar los sueldos docentes, mantener las instalaciones, dar merienda y comprar materiales para la escolaridad doble jornada que ofrece. El monto que recibe cada institución no se calcula a partir de la cantidad de alumnos que efectivamente asisten a la escuela, sino de acuerdo a la capacidad potencial de atención de estudiantes que posee.

La obligación de las concesiones es ocupar todo su cupo con alumnos de la zona en que se encuentra la escuela y obtener resultados muy buenos o superiores en las pruebas estandarizadas. Para cumplir con esto, tienen libertad en la contratación de rectores (directores de las escuelas) y docentes. La única condición es que deben respetar la escala salarial que se impone para el resto de los docentes, pero los términos y tiempo de la contratación es fijada por las concesiones. Esto quiere decir que la asociación que administra la escuela tiene total libertad de cambiar a sus docentes cuantas veces quiera o mantenerlos durante el tiempo que considere apropiado.

En relación a la propuesta pedagógica, las asociaciones deben presentar antes del comienzo de la concesión un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que será la base de todo el trabajo en la escuela. Cuentan con total autonomía respecto de los diseños curriculares del distrito para decidir sobre los contenidos y formas pedagógicas de su institución, pero deben respetar el PEI que hubiera sido presentado antes del comienzo del proceso.

Si bien la SED no tiene una injerencia directa sobre la enseñanza en estos centros educativos, mantiene un control sobre las mismas a través de evaluaciones anuales. La evaluación de las escuelas es un punto muy importante porque es lo que determina si el contrato se mantiene o si se rescinde. En principio los contratos se hacen por el tiempo de 15 años, para favorecer la estabilidad de las propuestas pedagógicas y para que el proyecto sea atractivo para las concesionarias, pero el mismo podría ser cancelado si las escuelas no obtienen puntajes superiores o muy buenos en las pruebas estandarizadas y en las

evaluaciones anuales por parte de la SED. Los criterios de esta evaluación son dados a conocer a las instituciones un año antes de su aplicación, y luego un evaluador externo e independiendo a la SED y a la concesión realiza la evaluación de manera ‘técnica’ y ‘objetiva’.

Para la SED, las escuelas por concesión implican la ‘compra’ del servicio educativo para los sectores más pobres y marginales, asegurando la ‘calidad’ del ‘producto’ y la posibilidad de evaluarlo y actuar en función de los resultados de la evaluación. Este proyecto es posible en un contexto de descentralización educativa, en la que ya no sólo se delega la regulación del Sistema Educativo a los departamentos y municipios, sino también a organismos privados. Además hay fuertes críticas al sistema de escuelas públicas por el poco control que hay sobre el dinero que se invierte en ellas, y la calidad de la enseñanza en ellas impartida. Este sistema vendría a resolver ese tipo de problemas, ya que hay evaluaciones constantes sobre el ‘producto’ y una consecuencia en función de los resultados. Además es un proyecto destinado directamente a mejorar la calidad educativa para los sectores más desfavorecidos, ya que las escuelas se ubican en barrios pobres y los alumnos de las escuelas deben ser de determinados sectores sociales.

En relación a las demás escuelas del Distrito, representan una baja proporción de la matrícula existente, pero casi han duplicado su matrícula desde el 2004⁴, y en los últimos siguió aumentando, aunque un poco más lentamente⁵. Las escuelas en concesión cubren los niveles educativos preescolar, primario, secundario y medio, con una mayor concentración en primaria y secundaria, lo cual va en consonancia con los niveles de escolaridad a nivel distrital. Representan casi el 90% de las escuelas con jornada completa⁶ y presentan una

⁴ Ver en anexo tabla 57 de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011.* Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

⁵ Ver en anexo tabla 15 de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011.* Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

⁶ Porcentaje de elaboración de la autora a partir de los datos de la tabla 14 (ver en anexo) de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011.* Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

concentración poblacional de los estratos 1 y 2 (siendo 1 el más bajo y 6 el más alto), aunque con presencia de estudiantes de los demás estratos⁷.

Análisis de sus rasgos desde las políticas neoliberales

Varios puntos de la propuesta de las escuelas en concesión remiten a las políticas neoliberales en educación. Retomando lo expuesto en otros apartados, el neoliberalismo en educación implicó establecer las mismas normas del mercado en la regulación de las escuelas. En principio, ya la incorporación de organismos privados como proveedores de educación implica que valores de este sector se instalan en las escuelas. En las escuelas en concesión podemos ver cómo se comienza a utilizar términos propios del mercado para hablar de la educación. Se habla de ampliar el ‘mercado’ educativo, llevar ‘ofertas’ educativas a distintos sectores, donde la ‘demanda’ no está satisfecha. En relación al convenio entre la SED y los organismos se habla de un ‘contrato’ o una ‘transacción’, en donde queda establecido cuáles serán las características del ‘producto’ educativo que la SED está ‘comprando’. Además esta propuesta, se espera, va a incentivar la aparición de un ‘mercado competitivo’ entre los distintos ‘proveedores’.

En los siguientes apartados pasaremos a problematizar otros de los aspectos más cercanos a las propuestas neoliberales que se visibilizan en las escuelas en concesión de Bogotá, como son la función de la evaluación, la desigualdad educativa que se produce, la flexibilización laboral docente, el lucro en la educación, la planificación inflexible, las concepciones de calidad y el énfasis en el control estatal.

Función de la evaluación

Esta propuesta se caracteriza por un peso muy grande en la evaluación de las escuelas. Si bien resulta necesario realizar evaluaciones de los distintos proyectos educativos de manera permanente, es necesario problematizar la función de la evaluación. En este caso, la evaluación es fundamental para el control de la calidad del producto que la SED está ‘comprando’. Es en este sentido en que creemos que la evaluación responde a las lógicas

⁷ Ver en anexo tabla 33 de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011*. Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

neoliberales; es una evaluación que juzga el producto final, sólo a los efectos de determinar si se continúa con la concesión o no. La evaluación, de esta manera, está directamente relacionada con la posibilidad que tienen las concesiones de quedar a cargo de más escuelas financiadas por el Estado, con los beneficios que eso implica (en prestigio y financiero). El objetivo de la evaluación es el control de las instituciones y la consecuencia resultante es la continuación o no de la concesión.

Otra cuestión es la manera en que las evaluaciones son ejecutadas. Hay un evaluador externo (e independiente de la SED y la concesionaria) que de manera ‘técnica’ realiza la evaluación. Hay dos puntos aquí que llaman la atención. En primer lugar la idea de un evaluador técnico, como si la evaluación no implicara decisiones metodológicas, o sea teóricas, de las que es necesario hacerse cargo. Pensar que la evaluación es neutral y técnica es ocultar las decisiones ideológicas que hay detrás de la misma. En segundo lugar, que la evaluación sea hecha enteramente por alguien del exterior, excluye del proceso a los actores de la acción educativa, que tendrán ciertas motivaciones y, en función de eso, ciertas prácticas. Excluir a los actores es pensar que la educación significa para todos lo mismo, que la calidad es algo objetivo que se puede medir simplemente recolectando datos cuantificables de la situación educativa. Este tipo de evaluación no fortalece procesos intrainstitucionales de evaluación y revisión permanente de las prácticas que contribuya a un mejoramiento constante.

Esta forma de evaluación se relaciona con una perspectiva clásica en la que, según Azzerboni y Harf (2003), la evaluación es una comparación entre lo que “debe ser” la institución escolar y lo que es realmente. La evaluación implicaría juzgar en qué medida lo evaluado cumple con las normas de lo deseable. Esta postura se relaciona con el positivismo y por lo tanto implica la concepción de que hay una sola manera de medir los resultados, y que este procedimiento y los juicios que se desprendan de él son objetivos, porque surgen de la aplicación de una metodología cuantitativa que utiliza medios e instrumentos que se pretenden objetivos.

Otra implicancia de la evaluación anual es el condicionamiento a la pretendida autonomía que tienen las concesionarias para definir sus contenidos. En teoría, las asociaciones presentan un PEI en donde se detalla el programa o las metas de la institución. La SED aprueba este proyecto y la concesionaria se compromete a respetarlo. El PEI no debe, necesariamente, estar en consonancia con los diseños curriculares del Distrito de Bogotá, las asociaciones tienen autonomía para definir contenidos y modelos pedagógicos. Ahora bien, la SED aplica una evaluación anual a las escuelas, y los criterios de esta evaluación son dados a

conocer un año antes de su aplicación. El puntaje o los resultados de la evaluación son determinantes para la continuidad de la ‘transacción’. Nos preguntamos si, en esta necesidad de obtener puntajes altos, esos criterios de evaluación no se convierten en el curriculum. Los criterios de la evaluación serían la meta a lograr y creemos que esto resulta en un condicionante para el proyecto pedagógico de la institución. Si hay ciertos contenidos que serán evaluados, a la escuela en concesión le interesaría que los alumnos y alumnas obtuvieran altos puntajes en esas evaluaciones, por lo tanto enseñarían esos contenidos y no otros, en función de que esos son los que serán evaluados. Podría ser que se desviara el objetivo de la educación: no se enseña para que los chicos y chicas aprendan, desarrollen su pensamiento y su creatividad, sino para que aprueben con buenos niveles las evaluaciones externas anuales.

Desigualdad educativa

La existencia de estas escuelas (como también la existencia de las escuelas privadas) resulta en una oferta educativa diversificada. El fundamento de la instalación de las escuelas por concesión es que el sistema educativo público de Bogotá no es eficaz en mantener a los jóvenes de sectores sociales vulnerables y en lograr que continúen en la educación superior. La ubicación de escuelas de calidad probada en barrios pobres revertiría esta situación al escolarizar eficaz y eficientemente a los niños de esos barrios. La cuestión es que esta propuesta sólo alcanza al 4% de los niños y niñas de Bogotá⁸. Es una propuesta focalizada que no introduce cambios sustantivos en la estructura social, sino que solo permite el ascenso individual de los niños que logran acceder a este tipo de escuelas.

Tiramonti (2004) elabora el concepto de fragmentación que resulta un analizador relevante para nuestros sistemas educativos. Esta categoría permite dar cuenta de un sistema educativo, que en vez de ser una globalidad, es una suma de partes que “carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (Tiramonti, 2004). Así, nos encontraríamos frente a una serie de espacios desarticulados sin relación y bien diferenciados, que conforman subjetividades particulares, que se contraponen con la pretensión de tener un sistema educativo que funcione como un patrón de integración igualitaria, universal y

⁸ Ver en anexo tabla 26 de *Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011*. Documento elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

homogénea. Las escuelas en concesión favorecen la progresiva fragmentación del sistema educativo en tanto la educación ofrecida y las futuras posibilidades de los individuos varían enormemente en función de la escuela a la que se ha asistido, incluso considerando sólo el rango de lo público. Es decir, es una propuesta que permite el ascenso individual pero no es una propuesta universal de integración social en favor de la igualdad. Una pregunta que queda para plantear en este sentido es de qué manera son elegidos los niños pobres que tendrán la oportunidad de asistir a estos colegios que, pareciera, les dan mejores perspectivas de futuro.

Calidad educativa

El uso del término calidad que se hace en esta propuesta resulta, al menos, cuestionable. En la variedad de documentos y artículos leídos, nunca se explicita qué se entiende por calidad educativa o qué es una educación de calidad. Como en el caso de la evaluación, la no explicitación de lo que se entiende por calidad, oculta los valores y concepciones que hay sobre la misma, cubriéndola con un manto de supuesta neutralidad y objetividad. Podría asumirse que cada uno de los organismos a cargo de las escuelas tiene una determinada concepción sobre lo que es una educación de calidad. Para la SED el criterio de calidad educativa pareciera estar dado por la no reprobación, no abandono y altas tasas de promoción a estudios superiores, lo cual de todos modos no da cuenta del tipo de experiencias formativas que esperan para los niños, niñas y jóvenes.

Igualmente, admitiendo que la calidad está revestida de distintas significaciones, creemos que, cuando se trata de la educación pública, no puede ser un agente particular y privado quien decida qué es lo que se debe enseñar y qué valores se deben transmitir. La calidad debería ser un concepto definido por la sociedad en su conjunto, y no puede ser dejado en manos de las asociaciones particulares y privadas. Dejar en manos de los organismos privados definiciones que regulan la vida social, es un rasgo neoliberal, en el sentido de que el Estado deja de determinar, como órgano social, qué valores inculca cada una de sus instituciones y, por lo tanto, qué tipo de subjetividades se forman.

Organizaciones sin fines de lucro

Uno de los requisitos para los organismos que actúan de concesionarias es que sean organismos sin fines de lucro con experiencia en educación. Creo que este es el punto que mayor contradicción nos plantea a la hora de evaluar este proyecto. Porque si bien en un análisis muy superficial sobre las principales asociaciones que están a cargo de las escuelas éstas no parecieran ser lucrativas o meramente lucrativas, hay cuestiones del contrato entre la

SED y estos organismos que nos podrían indicar que hay una ganancia económica en la gestión de las escuelas. En principio, si bien éste es un proyecto de subsidio a la demanda, esto quiere decir que hay un financiamiento que crece proporcionalmente en función de la cantidad de alumnos (en el año 2002 era US\$475 por niño al año⁹), el cálculo de cuánto recibe al año cada escuela no se hace en función de la cantidad real y efectiva de alumnos en cada escuela, sino en función de la capacidad. Esto quiere decir que si en el establecimiento hay capacidad para 1.200 niños, pero a la misma solo asisten 1.000, hay un dinero ‘sobrante’ por los 200 niños que no asisten a la escuela. El contrato presenta una posible contradicción o tensión respecto del dinero excedente. Por un lado establece que los excedentes y pérdidas serán del concesionario, pero por el otro dice que “los ingresos extraordinarios que genere deben destinarse al bienestar de los estudiantes” (Villa, L. y Duarte, J, 2002). Por otro lado, se establece que la concesionaria puede cobrar un pequeño arancel (estimamos que similar a la cuota de cooperadora en Argentina), y que “los ingresos por derechos académicos, pensiones y matrículas son de propiedad del concesionario” (Villa, L. y Duarte, J, 2002). No queda enteramente establecido si los excedentes son para el concesionario, por lo cual dudaríamos del carácter de no lucrativas de las organizaciones concesionarias, o si todo debe ser reinvertido en la institución escolar o la comunidad.

Lo que queremos plantear con esta idea es que, si bien deberían ser organismos sin fines de lucro los que se hagan cargo de las escuelas, los mismos podrían estar extrayendo un beneficio económico de la administración de las mismas, producido por los excedentes de dinero y las pequeñas cuotas que pagan los estudiantes.

Sobre la aplicación de las escuelas y la absoluta previsión

Un aspecto que nos parece interesante problematizar tiene que ver con la probada calidad de las escuelas de las organizaciones que proveen del servicio educativo. Como hemos mencionado previamente, una de las características que deben tener las concesionarias es ya poseer una escuela que haya tenido resultados superiores en las pruebas estandarizadas. Las escuelas que ya administran las concesionarias son instituciones privadas, que atienden determinado sector social y que tienen determinados rasgos y particularidades, lo cual imprime distintas características a la educación. Pensar que porque estas organizaciones son exitosas con una escuela en determinado contexto, podrán ser exitosas en otro contexto con

⁹ Villa, L. y Duarte, J, 2002

otro tipo de problemáticas, es desconocer la complejidad de la educación, es suponer que todos los sujetos responden de la misma manera a un determinado tipo de escuela y es olvidarse de los condicionamientos que impone el contexto socio-cultural en que está inmersa la institución.

Si bien la idea no sería que ‘apliquen’ una escuela, sino que usen su conocimiento acumulado en las otras instituciones para que estas nuevas escuelas sean exitosas, la SED eligió a las concesionarias por sus escuelas de calidad, que son privadas y trabajan con sectores sociales muy favorecidos. No fueron elegidas por tener escuelas en barrios pobres o por tener trabajo con estos sectores. El conocimiento acumulado de las organizaciones está relacionado con determinado contexto económico y cultural. Lo que queremos plantear, es que las instituciones que han sido exitosas en determinado contexto podrían no serlo en otro, por las distintas características de los mismos, pero esto no ha sido tomado en cuenta.

En esta situación de desconocimiento (que suponemos que tienen las concesionarias sobre el entorno) se les exige que presenten un PEI que sea muy previsor. En la medida en que está establecido que no puede haber modificaciones sobre el proyecto, y que éste debe ser cumplido, se espera que los organismos puedan prever absolutamente todas las situaciones y que no quede nada afuera de su análisis. Esto implica que se ignoran los imprevistos de la práctica, en una visión más tecnicista de la educación, que supone que todo puede ser planificado de antemano, y que si no logran cumplirse los objetivos es porque la planificación no fue llevada a cabo correctamente. Aguerro (2007) plantea que desde una visión positivista de la planificación, ésta es algo externo a la situación educativa concreta y con esto quiere decir que es pensada como una acción racional y metódica que se realiza a priori y por sujetos especialistas alejados de la práctica situada y contextualizada. Se supone que un proyecto realizado de este modo, tendrá éxito en la práctica y se olvidan (e ignoran) los posibles imprevistos, los cuales son tomados como indeseables. La aplicación de la planificación es sólo un problema técnico que deben resolver los docentes, y esto puede verse en el caso de las escuelas en concesión en el sentido de que el PEI es presentado antes de que la escuela comience a funcionar, por lo tanto se diseña sin la participación de los docentes que trabajarán en esa institución.

Los docentes, su contratación y renovación

En relación a la contratación de docentes, la concesionaria tiene libertad de elegir al personal que más se adecue a la propuesta educativa de la institución. Además, puede mantener a los docentes en sus puestos de trabajo por la cantidad de tiempo que desee. Lo que

la concesionaria debe respetar es la escala salarial establecida para todo el Distrito, y debe pagar los sueldos docentes con los fondos que la SED le da en función de su matrícula.

Por un lado, la libre contratación tiene para los concesionarios la ventaja de que los docentes que eligen están en concordancia con el proyecto institucional, pero por otro lado, los docentes que trabajan para estos colegios no tienen ningún tipo de estabilidad laboral. Dependiendo de su desempeño, la concesionaria podría decidir removerlos del cargo en cualquier momento. Así, además de la inestabilidad, el docente debe hacerse responsable de los resultados en las evaluaciones de sus alumnos, el problema de la 'calidad' se convierte directamente en el problema del docente.

Por un lado, a la institución le interesa mantener una planta docente estable, que se conforme en un equipo de trabajo y mantenga el proyecto en funcionamiento, pero con la antigüedad docente, los salarios aumentan. Aquí, el tema económico va en contra de la posibilidad de establecer un equipo estable, ya que las concesionarias, para no tener pérdidas, tienen un grupo docente permanente, y otro que renuevan periódicamente para que no aumenten los gastos en sueldos por antigüedad. En estas escuelas hay un recambio permanente de una porción de la planta docente, porque sino no podrían continuar funcionando.

Una última cuestión en relación a los docentes, es que los mismos no son contratados por el Estado, sino por el organismo privado, lo cual quiere decir que se rigen por las normas docentes de las instituciones privadas. Una de las supuestas 'ventajas' de las escuelas en concesión es que los docentes, al ser empleados privados, no pueden hacer paros ni huelgas, por lo tanto quedan muy vulnerables a las arbitrariedades de la concesionaria sin poder tomar medidas gremiales al respecto.

De proveer educación a controlarla

Una de las fuertes premisas para sostener este proyecto e impulsarlo tiene que ver con las críticas formuladas al sistema educativo público, administrado por el Distrito. Aparentemente, el dinero destinado por alumno a estas escuelas es superior al destinado a las escuelas en concesión, pero las escuelas administradas por el Distrito solo tienen jornada simple (mientras que las concesionadas tienen jornada completa) y además tienen bajos niveles de calidad, con alto abandono y reprobación. El documento de Villa y Duarte (2002) critica fuertemente el modo de distribución de los recursos a las escuelas públicas alegando que éstas no tienen ningún incentivo para ser más eficientes, ya que se les dan recursos en la medida en que los necesitan sin ningún tipo de control sobre su gasto e inversión. Por otra

parte critican que las escuelas no deben responder por su desempeño ya que cualesquiera sean los resultados que obtengan en las evaluaciones siguen recibiendo la misma cantidad de dinero y no tienen ningún tipo de represalia. Los autores indican que así las escuelas no tienen ningún estímulo para mejorar su desempeño. Dicho en términos más económicos (que es como está planteado desde las perspectivas que sostiene el proyecto de escuelas en concesión) el Estado no tiene ninguna manera de comprobar la “calidad y la cantidad del producto por el que paga, no tiene instrumentos para verificar los resultados del contrato, ni tiene mecanismos para sancionar los comportamientos no deseados” (Villa, L. y Duarte, J, 2002).

Lo que se puede visualizar en esta situación es que el Estado se empieza a correr del papel de proveedor de la educación, para considerarse quien paga por la educación y quien la debe controlar. No es lo mismo pensar que cada escuela debe autoadministrarse y que eso la hace responsable de sus resultados, a pensar en un sistema educativo administrado desde el Estado, en donde el fracaso no es individual. Aquí el Estado delega toda su responsabilidad a los agentes particulares, sin importar las determinaciones del contexto social más amplio que podrían intervenir en el buen desempeño de las distintas escuelas. Esto está en sintonía con la perspectiva de la calidad total, que, tal como dice Schmelkes (2000), “los responsables de la calidad de la educación (...) son los directores y los maestros” y que “el verdadero cambio de nuestra educación, el cambio cualitativo, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan”.

Queremos acentuar la idea de que éste es un Estado más cerca de las posturas neoliberales, ya que su función deja de ser la de regular y proveer los servicios públicos, sino que eso queda en manos de los individuos (escuelas públicas) o de las empresas privadas (escuelas privadas o por concesión). La función que adquiere el Estado (en este caso el Distrito) es la de financiar y controlar la calidad de los productos que compra, quedando en manos de cada escuela la responsabilidad por el éxito o fracaso de la educación.

Conclusiones

Las políticas neoliberales de los años 90 imprimieron una nueva relación entre el Estado y el mercado, configurando un nuevo mapa de responsabilidades repartidas entre estos dos actores. El impacto de estas políticas en educación es hoy en día visible, sobre todo en la descentralización de los sistemas educativos y los nuevos proyectos en los que la oferta privada adquiere mayor protagonismo. La proliferación de instituciones como las escuelas en concesión y escuelas privadas, diversifica la oferta educativa, creando diversos recorridos. La

educación no es ya un factor de igualación social, sino que profundiza las desigualdades de origen. Éste es el caso del proyecto de las escuelas en concesión de Bogotá que introduce organismos privados en la oferta de educación pública y propone escuelas de mejor desempeño e infraestructura para algunos barrios pobres. La dinámica que se impone con este proyecto implica libertad para definir propuestas educativas, pero son fuertemente controladas a través de las evaluaciones. A su vez se espera una total previsión del proceso educativo y se produce una flexibilización laboral del trabajo docente.

A partir de este análisis creemos que se pueden vislumbrar los límites de las propuestas de este tipo, que en vez de ofrecer mejoras estructurales, son parches en los sistemas educativos deficientes. Prometen para algunos el ascenso individual, pero no proponen cambios sustanciales en la estructura social que produce las desigualdades, ni la mejora de la educación en su conjunto. Lo que propone este proyecto es que algunas de las personas de sectores desfavorecidos accedan a una mejor educación. Rechazamos este tipo de proyectos por generar desigualdad educativa en términos de acceso a instituciones que posibilitan la continuación de los estudios en niveles superiores de educación y porque no creemos que deba ser responsabilidad de las empresas privadas la definición de cuál es la educación para los niños, niñas y jóvenes de la sociedad, ya que sostenemos que esta decisión debería involucrar a la sociedad en su conjunto. Por otro lado, pensamos que la educación no debería ser un bien de compra individual (implicado en la noción de mercado educativo, en donde cada padre ‘compra’ para sus hijos la educación que mejor responde a sus intereses), sino un bien social que responda a los intereses y necesidades de la comunidad en general. Por otro lado no justificamos de ninguna manera que haya beneficios económicos para las empresas privadas que otorgan un servicio público (educación, salud, etc.).

Algunas preguntas que nos quedan en relación a este trabajo y nuestra crítica al proyecto es, en principio, ¿por qué no ha sido extendido el proyecto (incluso no se amplió tanto como se preveía) cuando pareciera obtener tan buenos resultados? Otra pregunta es ¿por qué el Distrito de Bogotá no ha propuesto planes de mejoramiento a las instituciones públicas a partir de los proyectos de las escuelas en concesión?, ¿por qué no han propuesto planes universales inspirados en los PEI de las concesionarias? Y por último, ¿cómo logran las concesionarias dar una escolaridad de doble jornada con menos dinero del que las escuelas públicas hacen jornada simple?

Quedan muchas preguntas sobre estas instituciones y este tipo de proyectos. Creo que merece una investigación más minuciosa el perfil de cada uno de los organismos que tienen a cargo las escuelas en concesión, para aproximarnos a su concepción de educación y sus

perspectivas sobre su función educativa. Un análisis de los PEI es una manera de acercarse a las concepciones y proyectos de las asociaciones. Otra cuestión que debería ser analizada son las evaluaciones que son aplicadas; ¿qué se evalúa?, ¿quién lo hace?, ¿cuales son los criterios?, ¿cuáles son las pruebas estandarizadas y cómo se toman?, son todas preguntas que quedan abiertas y deben ser tomadas en cuenta para llegar a un conocimiento más profundo sobre esta propuesta.

Creemos que es necesario seguir problematizando este tipo de propuestas para develar a qué intereses responden y qué tipo de lógicas están legitimando. Es indispensable, por otro lado, poder pensar qué tipo de propuestas sí pensamos que son transformadoras de la educación y de la sociedad. Si rechazamos un tipo de evaluación que sirve al control, tenemos que pensar nuevas formas de evaluación que resulten en la transformación educativa. Si rechazamos la oferta desigual, hay que pensar qué tipo de propuestas educativas diversas pero que permitan similares alcances se pueden plantear. En conclusión, es necesario indagar en proyectos de mejoramiento del sistema educativo público que resulten en un real impacto sobre la escolarización y los resultados de la misma.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2007) “Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa”. X Curso Regional sobre Formulación y Administración de Políticas Educativas. Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires/México, Ediciones Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo?”. Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina” organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre.
- Martinez, M., Villa, A. y Seoane, V. (2009) “Manteniendo la distancia: mercado escolar y desigualdad social”. En Martinez, M., Villa, A. y Seoane, V. (coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Prometeo.
- Schmelkes, S. (2000) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Tiramonti, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación” en: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Villa, L. y Duarte, J (2002) *Los Colegios en Concesión de Bogotá, Colombia: una experiencia innovadora de gestión escolar, reformas o mejoramiento continuo*. Washington, Documento de trabajo Banco Interamericano de Desarrollo

Anexos

Tablas extraídas del documento “Bogotá. Caracterización sector educativo. Año 2011. Versión preliminar N°2. Corte 11 de Noviembre de 2011”, elaborado por el Grupo de análisis y estadística, Oficina asesora de planeación, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

Tabla 12. Número de colegios de Bogotá que tienen matriculados estudiantes del Sector Educativo Oficial por localidad. Año 2011

Localidad	Jardines del SDIS	Colegios Distritales	Colegios en Concesión	Colegios en Convenio	Número de Sedes ¹	Total Colegios
Usaquén	1	11	1	7	25	20
Chapinero	-	3	-	3	7	6
Santa Fe	-	8	1	2	16	11
San Cristóbal	2	33	2	9	64	46
Usme	4	44	5	23	64	76
Tunjuelito	-	12	-	4	26	16
Bosa	3	28	5	40	45	76
Kennedy	3	40	3	45	72	91
Fontibón	-	10	-	5	20	15
Engativá	1	32	2	27	64	62
Suba	2	26	2	64	51	94
Barrios Unidos	-	10	-	-	22	10
Teusaquillo	-	2	-	1	3	3
Los Mártires	-	8	-	1	11	9
Antonio Nariño	-	5	-	2	10	7
Puente Aranda	1	15	-	-	32	16
La Candelaria	-	2	-	2	4	4
Rafael Uribe Uribe	2	26	1	19	51	48
Ciudad Bolívar	1	39	3	37	73	80
Sumapaz	-	4	-	-	29	4
Total	20	358	25	291	689	694

¹Sede es una unidad de las plantas físicas que integran un colegio Distrital o jardín

Fuente: Sistema de Matrícula de la SED. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación - SED. Grupo de Estadística

Tabla 14. Número de jornadas que tienen estudiantes matriculados en colegios Distritales¹ y en Concesión de Bogotá por localidad, Año 2011

Localidad	Jornada					Total
	Completa	Mañana	Tarde	Nocturna	Fin de semana	
Usaquén	1	11	11	3	0	26
Chapinero	0	3	3	1	0	7
Santa Fe	1	8	6	3	0	18
San Cristóbal	2	33	31	4	1	71
Usme	5	44	33	2	1	85
Tunjuelito	0	12	12	4	0	28
Bosa	6	27	27	4	0	64
Kennedy	3	40	40	4	0	87
Fontibón	0	10	10	2	0	22
Engativá	2	32	32	6	0	72
Suba	2	26	26	3	0	57
Barrios Unidos	0	10	10	0	0	20
Teusaquillo	1	2	2	1	0	6
Los Mártires	0	8	8	1	0	17
Antonio Nariño	1	5	5	1	0	12
Puente Aranda	0	15	15	2	0	32
La Candelaria	0	2	2	1	0	5
Rafael Uribe Uribe	1	26	26	5	1	59
Ciudad Bolívar	3	39	38	5	3	88
Sumapaz	0	4	0	0	2	6
Total	28	357	337	52	8	782

¹ No incluye Jardines. Fuente: Sistema de Matrícula de la SED. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Estadística

Tabla 15. Cupos Oficiales ofertados por tipo de colegio en Bogotá. Período 2008-2011

Tipo de Colegio	2008	2009	2010	2011
Distrital	898.478	904.344	902.627	897.138
Concesión	38.296	39.947	40.022	39.715
Convenio	146.748	143.516	135.795	127.189
Total	1.083.522	1.087.807	1.078.444	1.064.042

Fuente: Sistema de Matrícula de la SED
Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Estadística

Tabla 26 Bogotá Matrícula oficial por tipo de colegio. Año 2011

Tipo de Colegio	Matrícula	Participación
Oficial Distrital	816.519	83,03%
Concesión	39.716	4,04%
Convenio	127.178	12,93%
Total Localidad	983.413	100,00%

Fuente: Anexo 6 A Resolución MEN 2011 – Sistema de matrícula SED Fecha de Corte: Febrero 11 de 2011 – Cifras preliminares
Elaboración y Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo Estadística.

Tabla 33 Bogotá Matrícula oficial según estrato y tipo de colegio Año 2011

Tipo de colegio	Estrato socioeconómico del estudiante							Total Oficial
	Sin estrato	1	2	3	4	5	6	
Distrital	59.277	154.627	401.960	193.152	5.999	948	556	816.519
Concesión	3.179	8.283	26.316	1.834	54	19	31	39.716
Convenio	16.922	15.869	75.415	18.071	684	125	92	127.178
Total	79.378	178.779	503.691	213.057	6.737	1.092	679	983.413

Fuente: Anexo 6 A Resolución MEN 2011 – Sistema de matrícula SED Fecha de Corte: Febrero 11 de 2011 – Cifras preliminares
Elaboración y Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo Estadística.

Tabla 57. Bogotá D.C. Total matrícula por nivel educativo, sector educativo y tipo de colegio 2004-2011

Nivel Educativo	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Preescolar	48.942	49.718	52.615	57.277	56.502	56.025	57.361	55.730
Primaria	330.954	333.171	334.000	345.179	344.772	346.735	345.571	330.467
Secundaria	279.198	286.045	290.556	303.497	305.198	309.380	315.930	305.364
Media	98.096	106.496	114.243	122.597	121.723	124.863	131.058	124.958
Total Distrital	757.190	775.430	791.414	828.550	828.195	837.003	849.920	816.519
Preescolar	2.300	4.010	2.572	2.647	2.495	3.194	2.654	2.876
Primaria	12.108	17.346	19.161	18.747	18.284	18.393	17.503	16.126
Secundaria	8.613	10.535	11.686	12.364	12.896	13.462	14.563	15.444
Media	3.286	3.721	4.123	4.410	4.621	4.898	5.302	5.270
Total Concesión	26.307	35.612	37.542	38.168	38.296	39.947	40.022	39.716
Preescolar	7.639	10.115	9.448	9.245	9.961	7.137	6.221	5.032
Primaria	60.254	61.365	68.716	70.638	71.305	67.340	60.741	52.669
Secundaria	38.575	40.237	42.443	47.183	49.118	52.272	50.849	51.279
Media	12.548	14.099	15.093	16.818	16.364	16.765	17.984	18.198
Total Convenio	119.016	125.816	135.700	143.884	146.748	143.514	135.795	127.178
Preescolar	58.881	63.843	64.635	69.169	68.958	66.356	66.236	63.638
Primaria	403.316	411.882	421.877	434.564	434.361	432.468	423.815	399.262
Secundaria	326.386	336.817	344.685	363.044	367.212	375.114	381.342	372.087
Media	113.930	124.316	133.459	143.825	142.708	146.526	154.344	148.426
Total Oficial	902.513	936.858	964.656	1.010.602	1.013.239	1.020.464	1.025.737	983.413
Preescolar	111.968	108.329	110.769	112.027	111.156	110.821	110.517	106.941
Primaria	274.504	261.297	243.290	237.430	232.926	228.019	220.166	216.049
Secundaria	193.612	190.401	188.241	180.092	181.209	174.785	170.309	168.116
Media	85.782	77.470	76.529	71.863	75.560	77.719	78.929	88.574
Total No Oficial	665.866	637.497	618.829	601.412	600.851	591.344	579.921	579.680
Total Matrícula	1.568.379	1.574.355	1.583.485	1.612.014	1.614.090	1.611.808	1.605.658	1.563.093

Fuentes: Fuente: Anexo 6 A Resolución MEN 2011 – Sistema de matrícula SED Fecha de Corte: Febrero 11 de 2011 – Cifras preliminares y Matrícula no oficial: imputada a partir de Censos C-600.
Elaboración y Cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Estadística.